

PISA 2015

**Programa para la Evaluación
Internacional de los Alumnos**

El Bienestar de los estudiantes

INFORME ESPAÑOL



MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE

SECRETARÍA DE ESTADO DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN PROFESIONAL Y UNIVERSIDADES

DIRECCIÓN GENERAL DE EVALUACIÓN Y COOPERACIÓN TERRITORIAL

Instituto Nacional de Evaluación Educativa

Madrid 2017

Catálogo de publicaciones del Ministerio: mecd.gob.es

Catálogo general de publicaciones oficiales: publicacionesoficiales.boe.es

*PISA 2015. Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos.
El Bienestar de los estudiantes. Informe español*



**MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA
Y DEPORTE**

SECRETARÍA DE ESTADO DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN PROFESIONAL Y UNIVERSIDADES

Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial
Instituto Nacional de Evaluación Educativa
www.educacion.gob.es/inee

Edición: 2017

Edita:
© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
Subdirección General
de Documentación y Publicaciones

NIPO línea 030-17-097-9
NIPO ibd 030-17-140-X
ISBN ibd 978-84-369-5807-2
DOI: 10.4438/030-17-097-9

ÍNDICE

¿Qué es PISA?	5
El concepto de Bienestar dentro y fuera de la escuela	7
La satisfacción de los alumnos con su vida	9
La ansiedad ante el estudio y los exámenes	15
La motivación para alcanzar un logro	21
El sentido de pertenencia al centro escolar de los alumnos	25
El acoso entre iguales (<i>bullying</i>)	31
Situación social y desigualdad en relación con el bienestar	39
La expectativas profesionales de los adolescentes	41
La actividad física de los alumnos y sus hábitos alimenticios	43
El uso de las TIC por los estudiantes fuera del entorno escolar	45
Conclusiones	51
Referencias	55
Anexo I	57

¿Qué es PISA?

El Programa de Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA en sus siglas en inglés) es un estudio trienal que evalúa el grado en que los jóvenes de 15 años han adquirido el conocimiento, la comprensión y las destrezas fundamentales para participar plenamente en las sociedades modernas. Este estudio no sólo valora si los alumnos son capaces de reproducir conocimientos, sino también si pueden extrapolar parte de lo que han aprendido y aplicarlo en contextos desconocidos, tanto dentro como fuera del instituto o del colegio.

PISA ofrece información relevante para las políticas y prácticas educativas, y contribuye a seguir la evolución de los aprendizajes conseguidos por los alumnos comparando países y subgrupos demográficos dentro de cada país. A través de sus resultados, los responsables educativos pueden calibrar los progresos o retrocesos en sus sistemas, con una perspectiva comparada, y establecer políticas y metas a la vista de lo conseguido en otros países, aprendiendo de sus buenas prácticas.

Características clave de PISA 2015

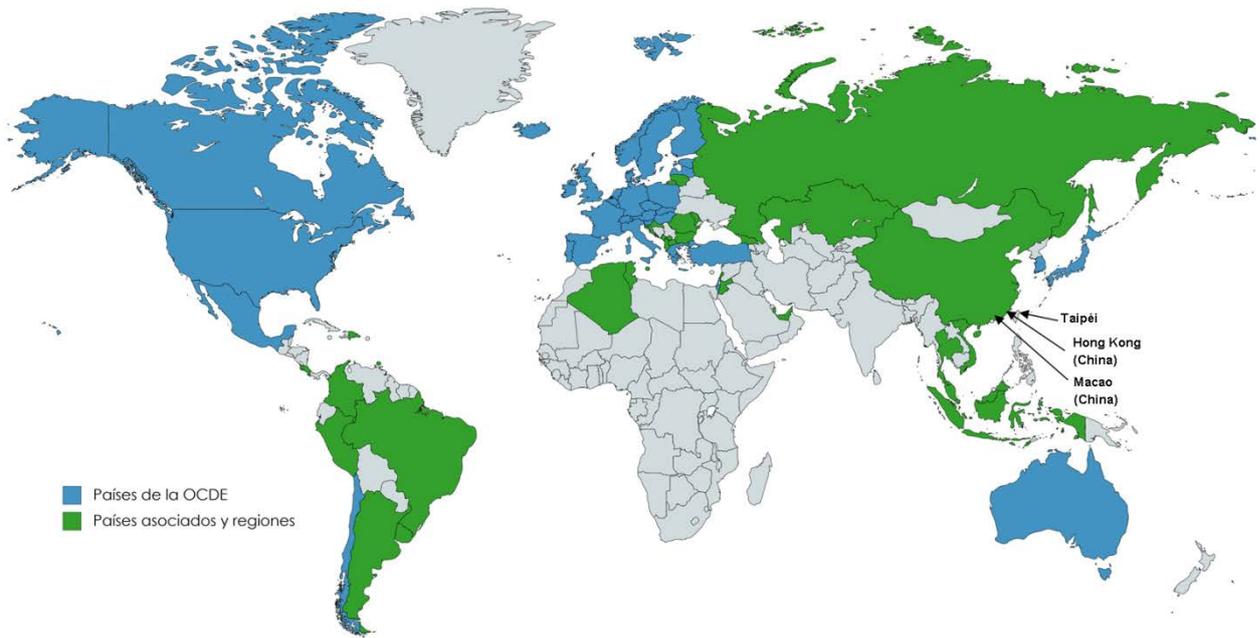
- PISA 2015 se centró en las ciencias. La lectura, las matemáticas y la resolución de problemas en colaboración fueron áreas secundarias de la evaluación. Por primera vez, PISA 2015 llevó a cabo la evaluación de todos los temas a través de ordenadores.

Los estudiantes

- Alrededor de 540.000 estudiantes completaron la evaluación de 2015, representando a unos 29 millones de jóvenes de 15 años en las escuelas de los 72 países y economías participantes. En España participaron más de 37.000 alumnos de 980 centros.

La evaluación

- Las pruebas se aplicaron por ordenador y tuvieron una duración de dos horas para cada estudiante.
- Los ítems de las pruebas fueron una mezcla de preguntas de opción múltiple y preguntas donde los estudiantes debían construir sus propias respuestas. Los ítems se organizaron en base a textos que establecían situaciones reales. Se cubrieron aproximadamente 810 minutos de ítems, y los estudiantes tomaron diversas combinaciones en sus pruebas.
- Los estudiantes también respondieron a un cuestionario de 35 minutos sobre su contexto personal y familiar. El cuestionario recogía información sobre los propios estudiantes, sus hogares, su escuela y sus experiencias de aprendizaje. Los directores completaron un cuestionario que cubría el sistema y entorno escolares. Para recabar más información, algunos países, entre ellos España, pasaron un cuestionario también a los profesores. Además, en 18 países incluida España se pasó un cuestionario a los padres, a quienes se les pidió que proporcionaran información sobre su participación en las actividades escolares de sus hijos, su apoyo en la realización de los deberes y las aspiraciones de sus hijos en futuras profesiones, particularmente en ciencias. Los países podían elegir otros dos cuestionarios opcionales para los estudiantes: uno acerca de su uso y familiaridad con las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), y un segundo sobre la trayectoria educativa de los estudiantes hasta la fecha, incluyendo cualquier interrupción en su escolaridad, si se estaban preparando para una futura carrera profesional y, de ser así, cómo lo hacían.



Países y Regiones Participantes PISA 2015

Países de la OCDE

Alemania
 Australia
 Austria
 Bélgica
 Canadá
 Chile
 Corea
 Dinamarca
 Eslovenia
 España
 Estados Unidos
 Estonia
 Finlandia
 Francia
 Grecia
 Hungría
 Irlanda
 Islandia

Israel
 Italia
 Japón
 Letonia
 Luxemburgo
 México
 Noruega
 Nueva Zelanda
 Países Bajos
 Polonia
 Portugal
 Reino Unido
 República Checa
 República
 Eslovaca
 Suecia
 Suiza
 Turquía

Países asociados y regiones

Albania
 Argelia
 Argentina
 Brasil
 Bulgaria
 China
 Colombia
 Costa Rica
 Croacia
 Emiratos Árabes Unidos
 Federación Rusa
 Georgia
 Hong Kong (China)
 Indonesia
 Jordania
 Kazajstán
 Kosovo
 Líbano
 Liechtenstein
 Lituania

Macao (China)
 Malasia
 Malta
 Moldavia
 Perú
 Qatar
 República de Macedonia
 República de Montenegro
 República Dominicana
 Rumanía
 Singapur
 Tailandia
 Taipei (China)
 Trinidad y Tobago
 Túnez
 Uruguay
 Vietnam

El concepto de Bienestar dentro y fuera de la escuela

Una novedad que incorporó el estudio PISA en 2015 fue el enfoque en el bienestar (*well-being*, en el original inglés). Los estados reconocen la importancia de promover el bienestar de los niños y los adolescentes en su medio escolar, objetivo que paulatinamente se va integrando este propósito en las políticas educativas. Es necesario dar a todos nuestros jóvenes las mismas posibilidades para que alcancen el éxito en sus estudios, pero es igualmente esencial que se encuentren satisfechos y contentos con la vida. Ésa es una preocupación común a todos los padres en el mundo entero.

Por ello, PISA 2015 adoptó un enfoque muy interesante al comparar las respuestas de los alumnos no sólo en lo que se refiere al rendimiento académico, sino también respecto a la importancia que los sistemas educativos conceden al desarrollo integral de sus estudiantes, en sus dimensiones física, psicológica y social. Una mayor satisfacción conduce a una mayor motivación, tanto intrínseca como extrínseca, y a mejores resultados escolares y académicos. La socialización es un aspecto fundamental de la vida académica. A los padres les preocupa cómo vayan sus hijos en los estudios tanto como los amigos que tengan y las relaciones que mantengan con sus profesores.

Los estudios sobre el grado de satisfacción individual y social son extensos, pero no así la comparación internacional del bienestar de los adolescentes. Gracias al análisis de sus puntos fuertes y débiles, sus destrezas y disposiciones, sus problemas y superaciones, se posibilita identificar los elementos clave que les permiten crecer como personas conscientes e íntegras. La edad meta de PISA, 15-16 años, es crucial en el desarrollo cognitivo y emocional así como en la transición física y psicológica de quien pasa de niño a adulto. PISA ofrece en este nuevo volumen del informe Internacional la posibilidad de recabar datos a gran escala que permitan elaborar indicadores del bienestar, tanto en sus facetas negativas, como la ansiedad o la falta de motivación, como de las positivas, por ejemplo el interés, la motivación altruista o la voluntad de mejorar.

Las principales dimensiones del bienestar, según define la OCDE en su estudio *How's Life* (Figura 1), son:

- a) Calidad de vida: salud, educación, reparto entre trabajo y ocio, relaciones sociales, relaciones ciudadanas, calidad medioambiental, seguridad personal y bienestar subjetivo.
- b) Condiciones materiales: empleo, sueldo, vivienda.

Figura 1. Qué se intenta medir en el cuestionario de Bienestar



Fuente: OECD, 2015. How's Life? 2015: Measuring Well-being, OECD Publishing, Paris. DOI: http://dx.doi.org/10.1787/how_life-2015-en

En el informe se diferencian las principales dimensiones y aspectos inherentes a las dimensiones psicológica, social, cognitiva y física, según se observa en la Figura 2.

Figura 2. Las dimensiones y fuentes del Bienestar



La satisfacción de los alumnos con su vida

El cuestionario de PISA 2015 permite estudiar cómo varía la satisfacción general de los alumnos con su vida entre países, entre subgrupos de alumnos dentro de un país y de acuerdo a características escolares. También permite analizar la asociación entre la satisfacción de los alumnos con su vida, el rendimiento escolar y el tiempo que los alumnos invierten en estudiar.

Este informe se basa en las respuestas de los alumnos al cuestionario de contexto de la edición de PISA 2015, común para todos ellos. Por tanto, es posible realizar la comparación internacional entre todos los países, tanto miembros de la OCDE como países o economías asociados. En la próxima edición, PISA 2018, el cuestionario de bienestar se ha ofrecido como una opción internacional, en la que también participará España. Las preguntas relativas a cuestiones de bienestar de manera específica se encuentran recogidas en el Anexo I.

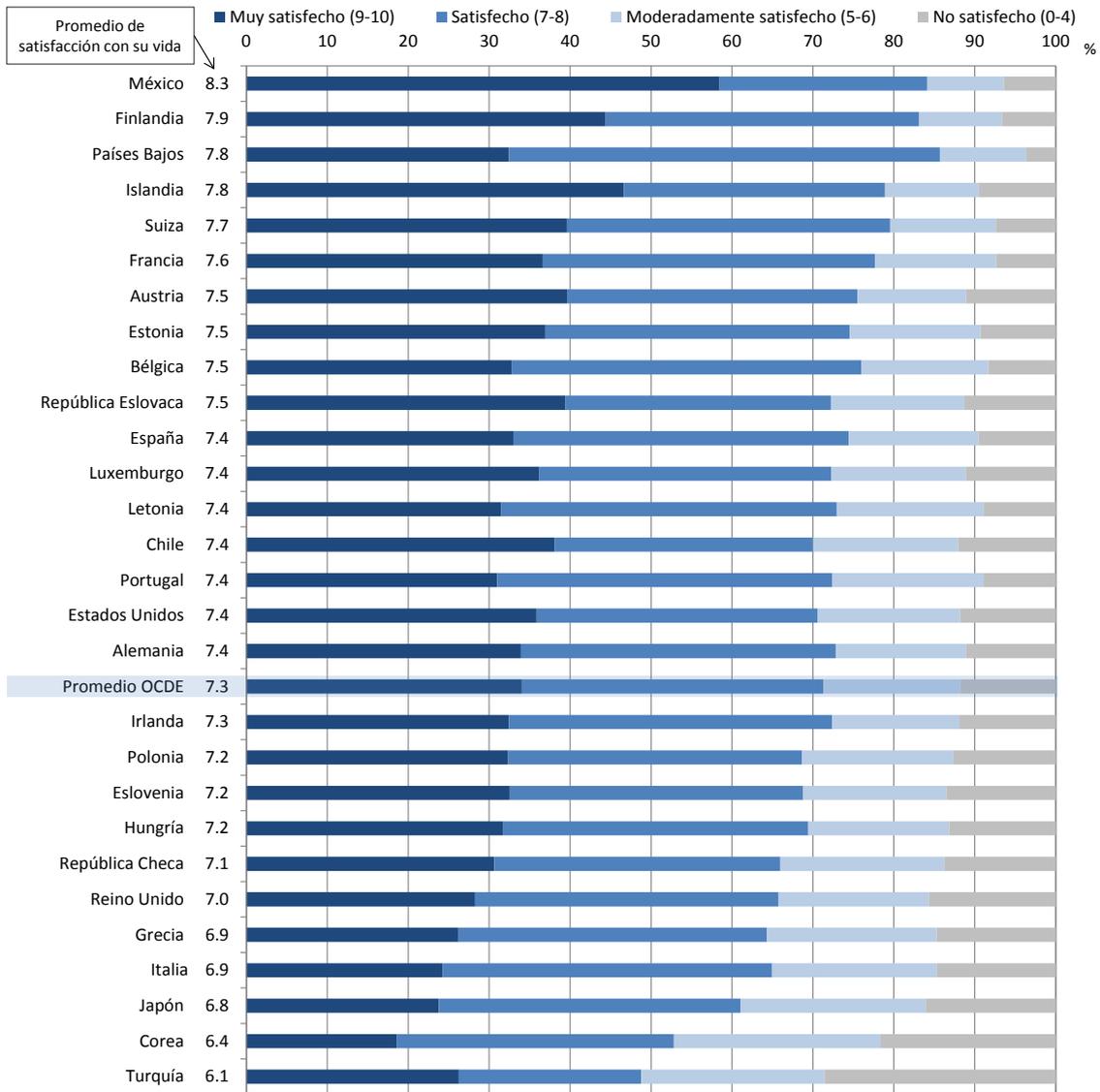
Los estudiantes valoraron su nivel de satisfacción con la vida en general en una escala del 0 al 10. La Figura 3 muestra la distribución del índice de satisfacción con su vida de los estudiantes de 15 años en los países de la OCDE en las cuatro categorías en que se ha dividido dicha variable: no satisfecho (0-4), moderadamente satisfecho (5-6), satisfecho (7-8) y muy satisfecho (9-10). También se recoge el valor medio del índice de los países de la OCDE.

La satisfacción con la vida, apreciación subjetiva, es una de las medidas del bienestar general de los alumnos. Como se puede ver en la Figura 3, el valor medio de este índice en el conjunto de países de la OCDE es de 7,3 puntos. Los estudiantes de España valoran su satisfacción con la vida en 7,4 puntos, ligeramente por encima del promedio OCDE, y con la misma valoración media que Luxemburgo, Letonia, Chile, Portugal, Alemania y Estados Unidos.

México (8,3) y Finlandia (7,9) presentan los valores más altos de este índice de entre los países de la OCDE, mientras que Turquía (6,1) y Corea (6,4) tienen los valores medios más bajos del índice de satisfacción con la vida de los estudiantes de 15-16 años de edad.

Aunque el índice de satisfacción con la vida es bajo para los alumnos recién llegados de otros países, los alumnos inmigrantes de segunda generación, es decir, los alumnos nacidos en España con padres nacidos en otro país, declaran tener una satisfacción con su vida (7,4) prácticamente igual a la de los alumnos nativos (7,5) y superior a la media de los alumnos inmigrantes de la OCDE de segunda generación (7,2). Nuestra sociedad compensa las dificultades de la primera generación en la segunda generación, quienes manifiestan un nivel de satisfacción igual al de los alumnos nativos.

Figura 3. Distribución del índice de satisfacción con la vida de los estudiantes de 15-16 años. Valor medio del índice junto al nombre de cada país.

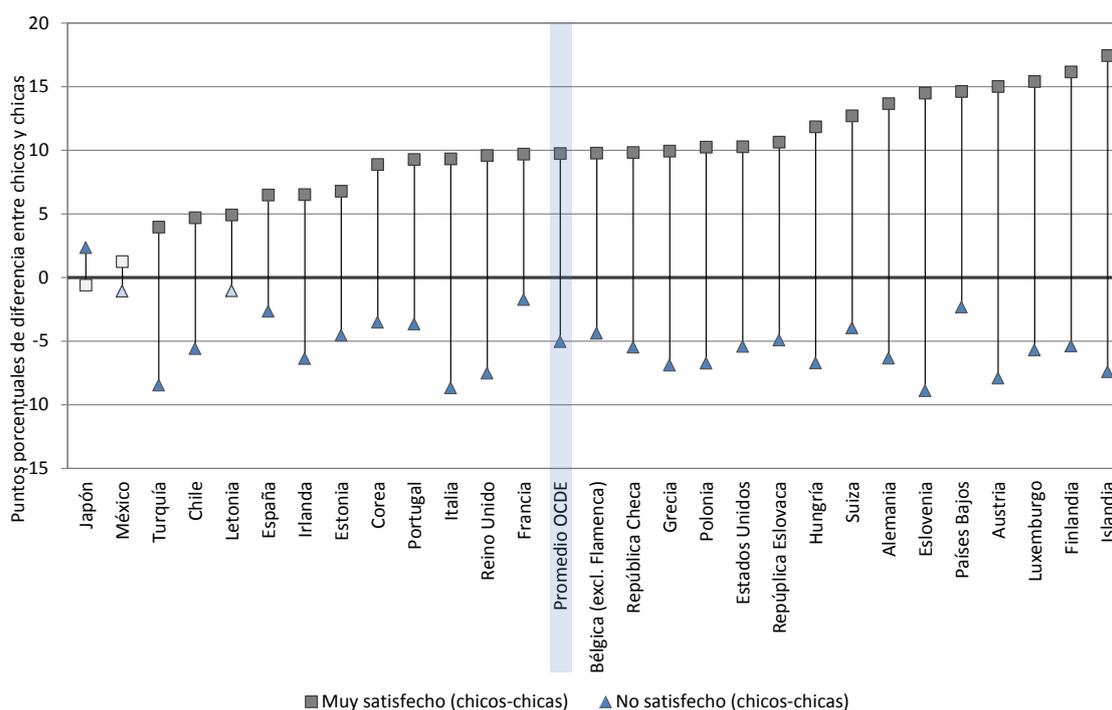


Diferencias de género en la satisfacción con la vida

Las diferencias en la satisfacción con la vida entre chicas y chicos varían notablemente de unos países a otros. En promedio, entre los países de la OCDE, alrededor del 29% de las chicas y del 39% de chicos manifestaron estar muy satisfechos con su vida, una diferencia de 10 puntos porcentuales entre ambos sexos. Las chicas manifestaron menor satisfacción con su vida que los chicos. En el promedio de países de la OCDE, un 9% de chicos y un 14% de chicas declaran un nivel de satisfacción con la vida igual o menor a 4 en una escala de 0 a 10. Las diferencias de género a favor de los chicos se acentúan más en la parte alta de la escala de satisfacción con la vida. Este patrón de mayor insatisfacción de las chicas es común a todos los países participantes en PISA 2015 (Figura 4).

En países como Islandia (56% chicos; 38% chicas) y Finlandia (52% chicos; 36% chicas) se observan las mayores diferencias entre las proporciones de chicos y chicas que declaran sentirse muy satisfechos con sus vidas, mientras que en México (59% chicos; 58% chicas) o Japón (24% chicos; 24% chicas) se dan las menores diferencias entre los países seleccionados. Por otra parte, Italia (10% chicos; 19% chicas), Eslovenia (9% chicos, 18% chicas) y Turquía (24% chicos; 33% chicas) son los países en los que mayores diferencias porcentuales se observan entre chicos y chicas que no están satisfechos con sus vidas (valoran 4 o menos en la escala del 0 al 10), mientras que las menores diferencias en este sentido se ven en Japón y México.

Figura 4. Diferencias de género en la satisfacción con su vida en los alumnos de 15-16 años



En lo que se refiere a los estudiantes españoles de 15-16 años, la tendencia es similar a la del promedio OCDE, si bien las diferencias son algo menores entre chicos y chicas. Así, el 36% de chicos españoles declara sentirse muy satisfecho con su vida frente al 30% de las chicas, diferencia 6 puntos porcentuales menor que la observada en el promedio OCDE. Además, el 8% de chicos no se siente satisfecho con su vida, mientras que ese porcentaje es del 11% en las chicas, una diferencia de 3 puntos porcentuales, también menor que la que se da en el promedio OCDE.

Relación entre la satisfacción con la vida y el rendimiento en ciencias en PISA 2015

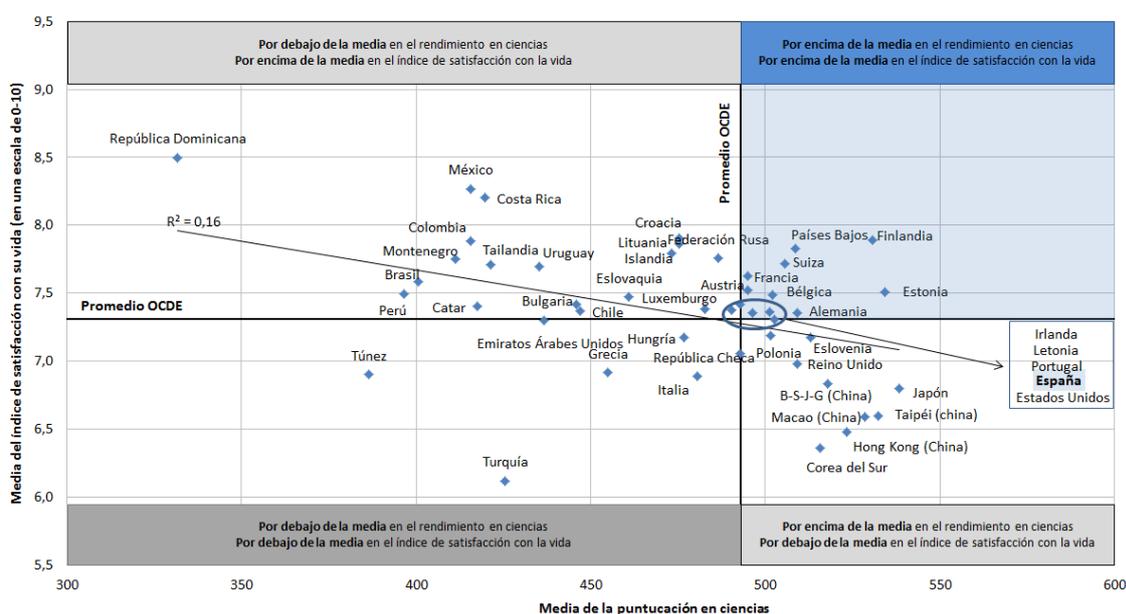
En la Figura 5 se puede ver que existe una débil relación negativa entre el nivel medio de los países en la satisfacción con la vida de sus estudiantes de 15-16 años y el rendimiento medio en ciencias. Los alumnos de países de rendimiento medio bajo tienden a mostrar mayor grado

de satisfacción con la vida que aquéllos en países de mejor rendimiento medio. Es el caso, sobre todo, de países como República Dominicana, México, Colombia y Costa Rica, entre otros.

Sin embargo, las economías asiáticas, incluyendo Hong Kong (China), Corea del Sur, Japón y Macao (China) entre otras, con rendimientos muy positivos, muestran los índices de satisfacción más bajos. Algunos países, como Finlandia, Estonia o Países Bajos, entre otros, presentan puntuaciones medias altas en ciencias junto con una valoración media también alta en la satisfacción con la vida.

Los estudiantes españoles, junto con los de Letonia, Portugal, Irlanda y Estados Unidos obtienen puntuaciones medias en el entorno de los valores promedio de la OCDE tanto en ciencias como en satisfacción con la vida.

Figura 5. Relación entre el rendimiento de los alumnos en Ciencias y su satisfacción con la vida



La relación entre el rendimiento y la satisfacción con la vida tiende a ser más fuerte entre las chicas que entre los chicos. En el promedio de los países de la OCDE, las chicas con más alto rendimiento en ciencias declaran tener un nivel medio de satisfacción con la vida de 7,3 puntos, mientras que las de menor rendimiento declaran tener 6,9 puntos, una diferencia de apenas 0,4 puntos, siendo tan solo un poco más alta en España (7,6 frente a 6,9, una diferencia de 0,7 puntos). Sin embargo, los chicos con mayor rendimiento presentan un valor del índice de satisfacción con la vida igual al de los chicos con bajo rendimiento (7,6 puntos), al igual que sucede en España (7,8 puntos para ambos grupos).

La débil relación entre el rendimiento en PISA y la satisfacción con la vida no significa necesariamente que los esfuerzos invertidos en el trabajo escolar y el éxito en la escuela no puedan mejorar la calidad de vida de los estudiantes. La relación entre la calidad de vida percibida por los estudiantes y el esfuerzo que ellos hacen en sus deberes escolares es compleja. En algunos aspectos, un alto rendimiento académico, puede mejorar la satisfacción del estudiante con la vida; pero en otros, como la competitividad con los iguales, la presión

psicológica y el hecho de que perciban desequilibrio en la relación trabajo-ocio, puede hacer que los estudiantes manifiesten cierta negatividad en su satisfacción con la vida.

La ansiedad ante el estudio y los exámenes

Para muchos alumnos, los deberes y los exámenes suponen una fuente de ansiedad más que una motivación para aprender habilidades útiles. Los datos de PISA 2015 permiten analizar el grado de ansiedad de los estudiantes relacionado con su trabajo escolar y cómo esta ansiedad puede afectar no sólo al rendimiento, sino también a su bienestar general. También posibilita estudiar cómo los profesores y los padres pueden ayudar a reducir la ansiedad de los alumnos en el centro educativo.

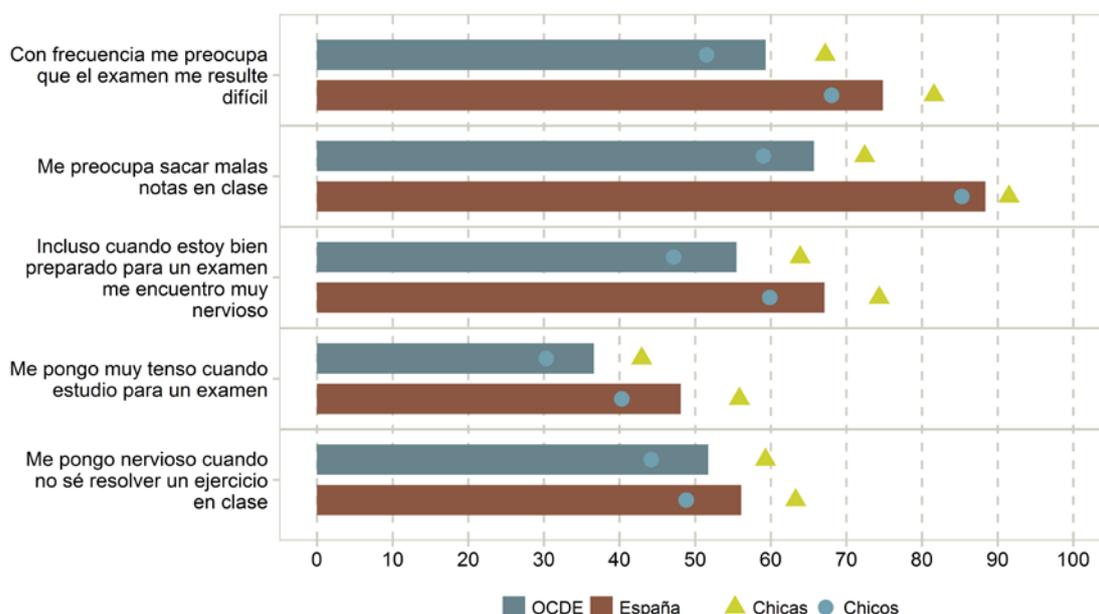
La ansiedad tiene diferentes dimensiones. PISA 2015 focalizó su atención en las reacciones cognitivas y emocionales hacia el trabajo escolar, especialmente el estudio y los exámenes. Así, se preguntó a los estudiantes si estaban *muy de acuerdo*, *de acuerdo*, *en desacuerdo* o *muy en desacuerdo* con las afirmaciones que se pueden ver en la Figura 6. De esta forma se cubre tanto la ansiedad relacionada con el estudio como la relacionada con los exámenes. Las respuestas de los estudiantes se utilizaron para construir un índice de ansiedad, relacionado con el trabajo escolar, que se ha estandarizado de forma que tiene media 0 y desviación típica 1 en el conjunto de países de la OCDE. Los valores positivos del índice indican niveles más altos de ansiedad que el promedio de los países OCDE, mientras que los valores negativos reflejan valores de ansiedad por debajo del citado promedio.

En la Figura 6 se pueden ver las proporciones de estudiantes que, en el promedio de países OCDE y en España, están *de acuerdo* o *muy de acuerdo* con las afirmaciones que figuran. Se incluyen, además, los porcentajes por sexo. El 59% de los estudiantes en el promedio OCDE declaró que con frecuencia les preocupa que el examen sea difícil, 15 puntos porcentuales menos que en España (74%), mientras que el 66% informó que les preocupa sacar malas notas, 22 puntos porcentuales menos que en España (88%).

En torno al 55% de los estudiantes del conjunto de países OCDE dijo sentirse muy nervioso para un examen incluso cuando se siente bien preparado, 12 puntos porcentuales menos que en España (67%); el 37% declaró sentirse muy tenso cuando estudia para un examen, 11 puntos más en España (48%). Por último, el 52% declaró que se pone nervioso cuando no sabe resolver un ejercicio, 4 puntos menos que en España (56%).

La ansiedad se muestra más a menudo en las chicas que en los chicos. En el promedio de los países OCDE los chicos presentan 13 puntos porcentuales menos que las chicas al declarar que se ponen muy tensos cuando estudian para un examen (30% los chicos; 43% las chicas), mientras que en España (40% los chicos; 56% las chicas) esa diferencia es aún mayor, además de mostrarse en una proporción más alta que el promedio OCDE.

Figura 6. Porcentaje de estudiantes en España y en la OCDE que declaran estado de ansiedad: global y por sexo.



Un 64% de chicas frente a un 47% de chicos (17 puntos de diferencia en el promedio OCDE) dicen sentir preocupación frente a un examen, incluso aunque crean que lo han preparado bien. En España, con un 60% los chicos y un 74% las chicas, esa diferencia es algo menor (14 puntos).

En el promedio OCDE, las chicas declaran estar muy tensas cuando estudian para un examen (30% chicos, 43% chicas) y ponerse muy nerviosas cuando no saben resolver una tarea en clase con mayor frecuencia que los chicos (44% chicos, 59% chicas). En España las diferencias son similares a las del promedio OCDE, pero siempre con porcentajes más altos de estudiantes, chicos y chicas, que en el promedio OCDE.

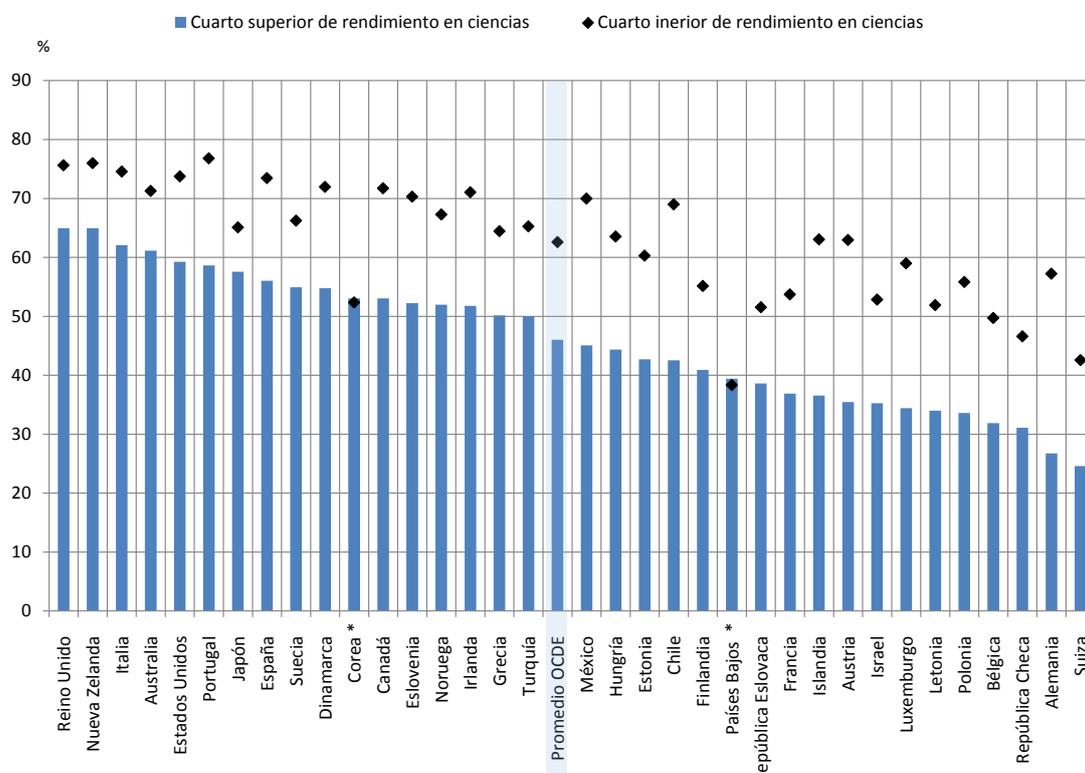
La diferencia de género es sobresaliente en algunos países. Una posible explicación es que las chicas se muestran más inseguras que los chicos y, como resultado, experimentan más preocupación e inquietud antes y durante los exámenes. Otra posibilidad es que los chicos no declaren estado de ansiedad en PISA debido a normas sociales establecidas según las cuales se espera que los chicos sean más fuertes mentalmente y seguros que las chicas.

Relación entre el rendimiento y la ansiedad

PISA 2015 muestra que la ansiedad está negativamente relacionada con el rendimiento, ya sea en ciencias, matemáticas o lectura. Teniendo en cuenta el rendimiento en ciencias, en el conjunto de países OCDE el 63% de los estudiantes con bajo rendimiento (en el cuartil inferior de un país) y el 46% de los estudiantes con alto rendimiento (en el cuartil superior de un país) declaran sentir ansiedad frente a los exámenes, sin importar lo bien preparados que estén para ello, como se puede ver en la Figura 7. En España estos porcentajes son más altos: 73% para los estudiantes en el cuartil inferior y 56% para los del cuartil superior de rendimiento en

ciencias, mostrando una diferencia de 17 puntos porcentuales entre estos dos grupos, similar a la que se observa en el promedio OCDE.

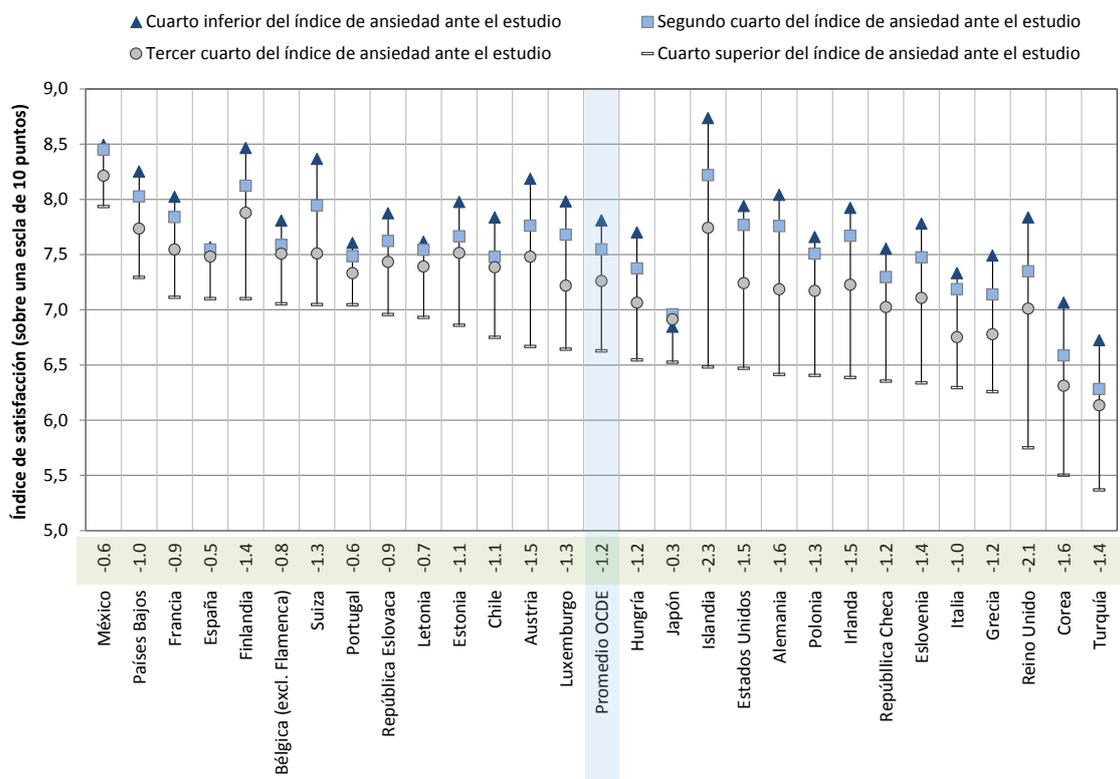
Figura 7. Ansiedad relacionada con el trabajo escolar y alumnos de rendimiento alto (cuartil superior) y bajo (cuartil inferior) en la escala PISA de ciencias



La diferencia en la ansiedad relacionada con el trabajo escolar entre estudiantes de alto rendimiento y estudiantes de bajo rendimiento es particularmente notable en Austria, Chile y Alemania, como puede verse en la Figura 7.

En el promedio de los países de la OCDE, los alumnos situados en el cuartil superior del índice de ansiedad relacionada con el trabajo escolar, dijeron tener un grado de satisfacción en sus vidas 1,2 puntos menor que los alumnos del cuartil inferior (aproximadamente media desviación típica en la escala del índice de satisfacción con la vida, cuyo rango es de 0 a 10). Las diferencias en el índice de satisfacción con la vida entre estudiantes situados en los cuartiles superior e inferior del índice de ansiedad relacionada con el trabajo escolar (Figura 8), resultan especialmente altas en Islandia (2,3 puntos) y en el Reino Unido (2,1 puntos). Esa diferencia es menor entre los estudiantes españoles (0,5 puntos) en el mismo orden que Portugal (0,6) y México (0,6), habiéndose estimado la diferencia más baja en Japón (0,3).

Figura 8. Índice de satisfacción con la vida y alumnos en los distintos cuartos según la ansiedad relacionada con el trabajo escolar



En cuanto al posible origen de la ansiedad de los estudiantes relacionada con el trabajo escolar pueden señalarse las siguientes causas:

- Los estudiantes que asisten a centros educativos con altos estándares de rendimiento tienen un mayor riesgo de desarrollar este tipo de ansiedad, sobre todo si sienten que no pueden llegar a los niveles de logro de sus iguales y si los profesores y el equipo directivo del centro dan un valor elevado a los rankings y a la competitividad dentro de la clase. PISA muestra que, a partir de un determinado nivel de rendimiento, los alumnos de centros competitivos muestran mayor nivel de ansiedad. Es decir, la comparación con sus iguales puede ser por tanto una fuente de ansiedad: algunos estudiantes no pueden con la presión a la que se ven sometidos.
- Muchas horas de estudio pueden representar otro posible factor de ansiedad relacionada con el trabajo escolar. Los datos de PISA señalan que es más probable que los estudiantes en centros con una media de más de 50 horas de estudio semanales declaren ansiedad que los que asisten a centros con una media de horas de estudio de 35 a 40.
- Los padres y los educadores argumentan con relativa frecuencia que la ansiedad es una consecuencia natural de la sobrecarga de exámenes. Sin embargo, en el promedio OCDE, los estudiantes que son evaluados al menos una vez al mes mediante tests estandarizados o desarrollados por sus profesores declaran el mismo nivel de ansiedad, en media, que aquellos que son examinados con menos frecuencia. No parece ser, por tanto, la frecuencia de los exámenes lo que determina el nivel de ansiedad, sino más bien la percepción de los estudiantes ante la transcendencia que se

dé a los mismos: la naturaleza del examen, su dificultad, la atmósfera que reine en torno al examen, las características del examinador, el modo de administración de la prueba, las condiciones físicas, etc. son factores que determinan que la prueba genere mayor o menor ansiedad.

Los profesores pueden ayudar a reducir el nivel de ansiedad y presión enseñando métodos de estudio eficaces. Pueden ayudar a los estudiantes a sentirse preparados para el examen revisando el contenido que se va a utilizar y diseñando y realizando pruebas simuladas para que los estudiantes perciban que tienen referencias para la prueba real.

También es importante el modo en el que los profesores comunican a los estudiantes el trabajo para casa y las pruebas que se llevarán a cabo.

La calidad de las relaciones entre alumnos y profesores y el ambiente de clase pueden contribuir, sin duda, a la mejora en el nivel de ansiedad de los estudiantes, aumentando su motivación y confianza en el trabajo escolar.

La motivación para alcanzar un logro

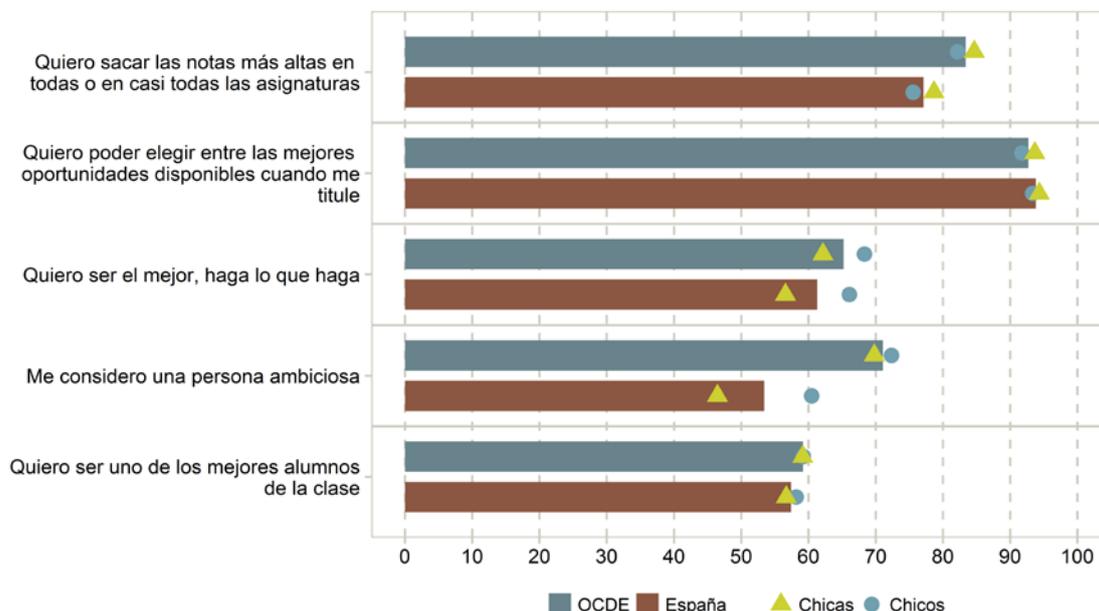
La motivación es frecuentemente el elemento que marca la diferencia entre el éxito y el fracaso, tanto en el centro educativo como en la vida. En este apartado se analiza cómo la motivación de los estudiantes para alcanzar un logro difiere entre países y cómo está relacionada con el sexo de los estudiantes. También se estudia cómo la motivación hacia la consecución de un objetivo puede influir en el rendimiento de los estudiantes y tener impacto en la satisfacción de los alumnos con su vida.

En no pocas ocasiones, los individuos con menos talento pero con mayor motivación para alcanzar sus objetivos probablemente tendrán un mayor éxito que aquellos que tienen talento, pero que no son capaces de fijarse metas por sí mismos ni concentrarse en lograrlas. Motivar a los estudiantes es uno de los mayores desafíos a los que se enfrentan los profesores a diario. Los adolescentes tienen nuevas capacidades e intereses que deberían motivarlos para su trabajo en el centro educativo. Una labor importante de los profesores consiste en encauzar esas capacidades e intereses de la manera más adecuada.

En PISA 2015, por vez primera se preguntó a los estudiantes que señalaran si estaban *muy de acuerdo*, *de acuerdo*, *en desacuerdo* o *muy en desacuerdo* con las afirmaciones que se han incluido en la Figura 9. Las respuestas de los estudiantes a esas cinco cuestiones se han utilizado para construir el *índice de motivación de logro*, estandarizado de modo que tiene media 0 y desviación típica 1 en el conjunto de países de la OCDE.

En la Figura 9 se recogen las proporciones de estudiantes que están *de acuerdo* o *muy de acuerdo* con las afirmaciones que se indican. En general, los estudiantes españoles presentan menor porcentaje de motivación para conseguir un objetivo que el promedio del conjunto de países OCDE. Solo quedan ligeramente por encima cuando responden a la afirmación de que quieren poder elegir entre las mejores oportunidades disponibles cuando titulen (92% OCDE; 94% España). En el promedio OCDE, el 71% de los estudiantes se auto percibe como una persona ambiciosa, 18 puntos porcentuales más que los estudiantes de España (53%). En el resto de las afirmaciones las diferencias son menores, aunque la proporción de estudiantes españoles siempre es menor.

Figura 9. Porcentaje de estudiantes que presentan la motivación que se indica en España y en el promedio OCDE, en total y por sexo



En la Figura 9 también se muestra que los chicos difieren de las chicas en las respuestas a las cinco afirmaciones. Más chicas que chicos declaran querer sacar notas más altas en el promedio OCDE (82% chicos; 85% chicas) y en España (76% chicos; 79% chicas). También más chicas que chicos quieren poder elegir entre las mejores oportunidades disponibles cuando titulen tanto en el promedio OCDE (92% chicos, 94% chicas) como en España (93%, 94%), si bien en este caso la diferencia no es significativa. Las chicas se muestran, por tanto, más preocupadas que los chicos en que sus esfuerzos escolar sean reconocidos en el centro.

Los chicos, en cambio, declaran ser más ambiciosos y competitivos en contextos distintos a los del centro educativo. Así, en el promedio de los países OCDE, en torno al 68% de los chicos y el 62% de las chicas responden que quieren ser los mejores, hagan lo que hagan, mientras que en España (66% chicos, 57% chicas) esas diferencias son algo mayores y, en ambos casos, significativas.

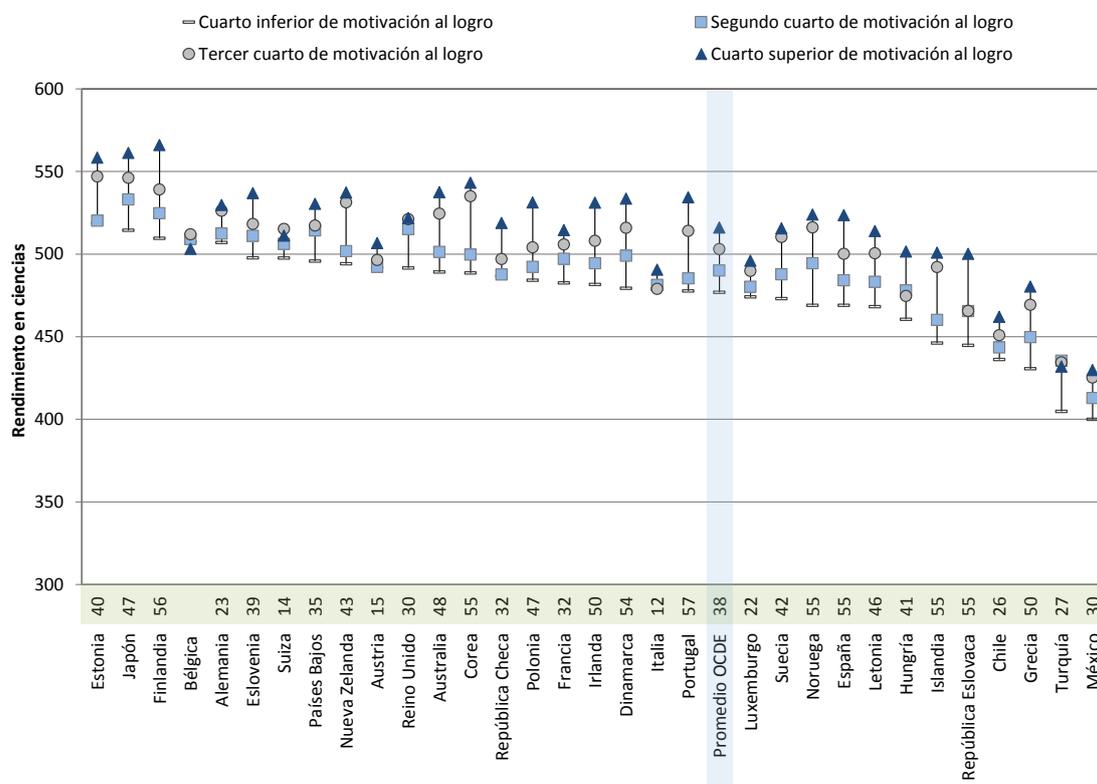
El 72% de los chicos y el 70% de las chicas en el promedio OCDE se describen a sí mismos como personas ambiciosas, diferencia que sin embargo en España es mucho mayor (61% chicos; 47% chicas). En cuanto al deseo por ser uno de los mejores alumnos en la clase, en el promedio OCDE no hay diferencias entre chicos y chicas, un 52% en ambos casos, y en España la diferencia no es significativa (58% chicos; 57% chicas).

La motivación para alcanzar un objetivo y el rendimiento

Los estudiantes que se marcan objetivos tienden a obtener un rendimiento más alto en el centro escolar de tal modo que la motivación para alcanzar un logro puede relacionarse con el rendimiento de los alumnos en ciencias. En la Figura 10 se recoge la diferencia en el rendimiento en ciencias entre los estudiantes que se encuentran en el primer y en el último

cuartil del índice de motivación para alcanzar un logro (también se muestran las puntuaciones medias de los estudiantes en los cuartiles segundo y tercero).

Figura 10. Rendimiento en ciencias y alumnos en los distintos cuartos según su motivación para alcanzar un logro



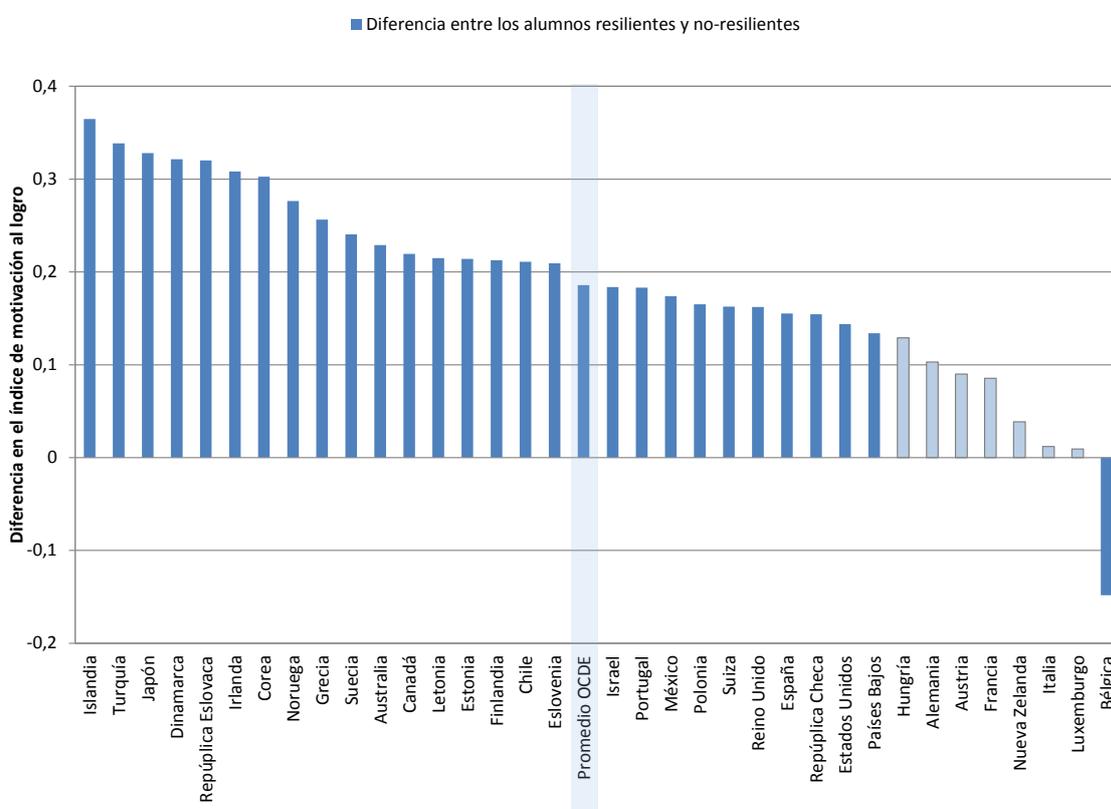
En el promedio de países de la OCDE, los estudiantes en el cuartil más alto del índice de motivación consiguen una puntuación media de 516 puntos, frente a los 477 que obtienen los estudiantes en el cuartil inferior, es decir, una diferencia significativa de aproximadamente 39 puntos. En España esta diferencia llega a los 55 puntos, similar a la que observa en países como Islandia, Finlandia, Dinamarca, Corea, Lituania, Noruega, Portugal y Eslovaquia. Curiosamente, Bélgica presenta una diferencia negativa en el rendimiento en ciencias, aunque no significativa, entre los estudiantes en el cuartil más alto de motivación y los del más bajo.

La resiliencia y la motivación para alcanzar objetivos

La falta de motivación para alcanzar un objetivo puede ser una de las razones para explicar el bajo rendimiento de los alumnos, especialmente entre aquellos más desaventajados. Estos estudiantes necesitan una motivación extraordinaria para superar los numerosos obstáculos que se les plantean para alcanzar el éxito escolar. Pese a todas las dificultades a las que tienen que hacer frente estos alumnos, algunos de ellos consiguen alcanzar niveles de logro bastante altos. Para muchos de ellos, se suma el hecho de que necesitan obtener buenos resultados académicos para recibir la ayuda económica que les permita continuar sus estudios más allá de la educación obligatoria.

La Figura 11 muestra que los alumnos resilientes¹ tienen un nivel de motivación para alcanzar objetivos significativamente más alto que los estudiantes con desventaja socioeconómica que no son resilientes. En el conjunto de países OCDE, la diferencia en el índice de motivación para alcanzar un logro entre estudiantes resilientes y no resilientes es 0,19, correspondiendo las más altas a Islandia (0,36), Turquía (0,34) y Japón (0,33) y las más bajas a Bélgica (-0,15), Italia (0,01) y Luxemburgo (0,01). Estas dos últimas no son significativas, como tampoco lo son las de Nueva Zelanda (0,04), Francia (0,09), Austria (0,09), Alemania (0,10) y Hungría (0,13). España (0,16) presenta una diferencia significativa en el índice entre resilientes y no resilientes inferior a la del promedio OCDE y del mismo orden que países como Polonia (0,17), México (0,17), Reino Unido (0,16) y la República Checa (0,15) entre otros.

Figura 11. Diferencias en el índice de motivación para alcanzar un logro entre los alumnos resilientes y no resilientes



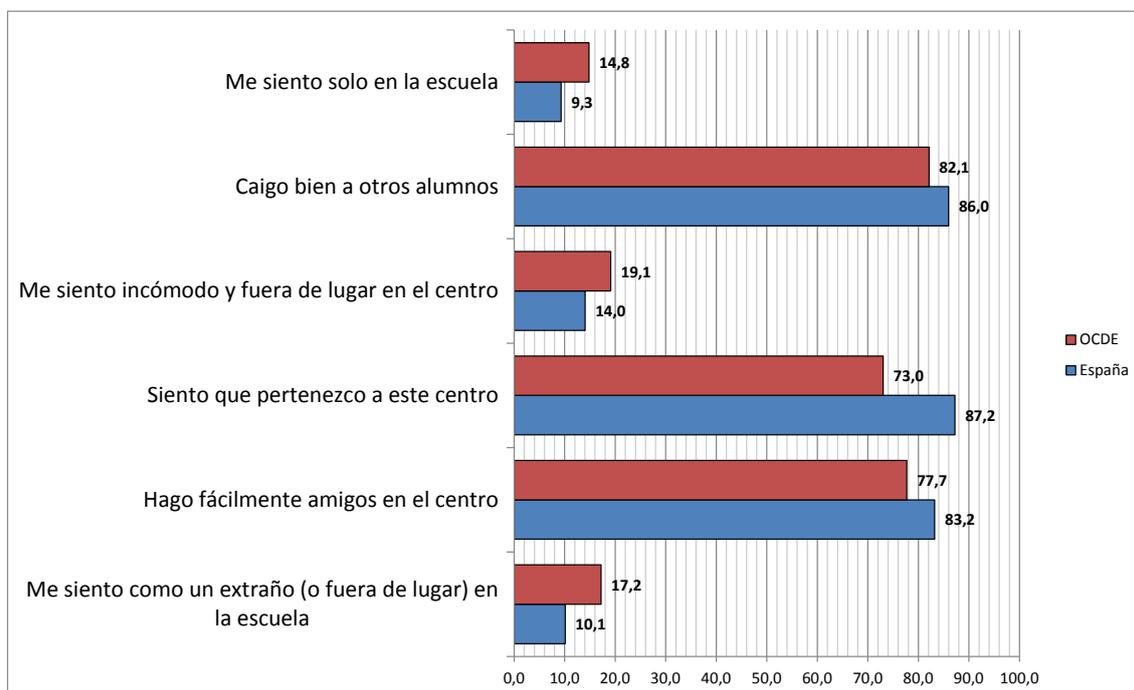
¹ Aquellos estudiantes desfavorecidos que superaron las expectativas desfavorables y que tienen un rendimiento en el cuartil más alto entre todos los estudiantes examinados en PISA, después de tener en cuenta su situación socioeconómica.

El sentido de pertenencia al centro escolar de los alumnos

El sentido de pertenencia al centro implica sentirse aceptado por el resto del grupo, conectado con los demás y como un miembro más de la comunidad. Los seres humanos en general y los adolescentes, en particular, desean mantener estrechos lazos sociales, ser aceptados, sentirse cuidados y apoyados por los demás. En el centro escolar, este sentido de pertenencia da a los alumnos un sentimiento de seguridad, identidad y comunidad, que a su vez apoya positivamente su desarrollo académico, psicológico y social. Cuando los alumnos sienten que son parte de la comunidad escolar son más propensos a rendir mejor académicamente y están más motivados para aprender. Además, tienen menor posibilidad de abandonar los estudios prematuramente y es menos probable que se vean envueltos en comportamientos antisociales y en situaciones de peligro.

PISA 2015 preguntó a los estudiantes si se sentían extraños o apartados en el centro educativo, si hacían amigos con facilidad, si sentían que pertenecían al centro, si se sentían raros y fuera de lugar en el centro, si percibían que caían bien a los demás alumnos y si se sentían solos. Con las respuestas a estas preguntas se construyó un índice de pertenencia estandarizado de media 0 y desviación típica 1. Valores positivos de este índice señalan que los estudiantes tienen un sentido de pertenencia mayor que el promedio en los países de la OCDE.

Figura 12. Porcentaje de estudiantes en España y en el promedio de países OCDE que están de acuerdo o muy de acuerdo con las afirmaciones que se relacionan.

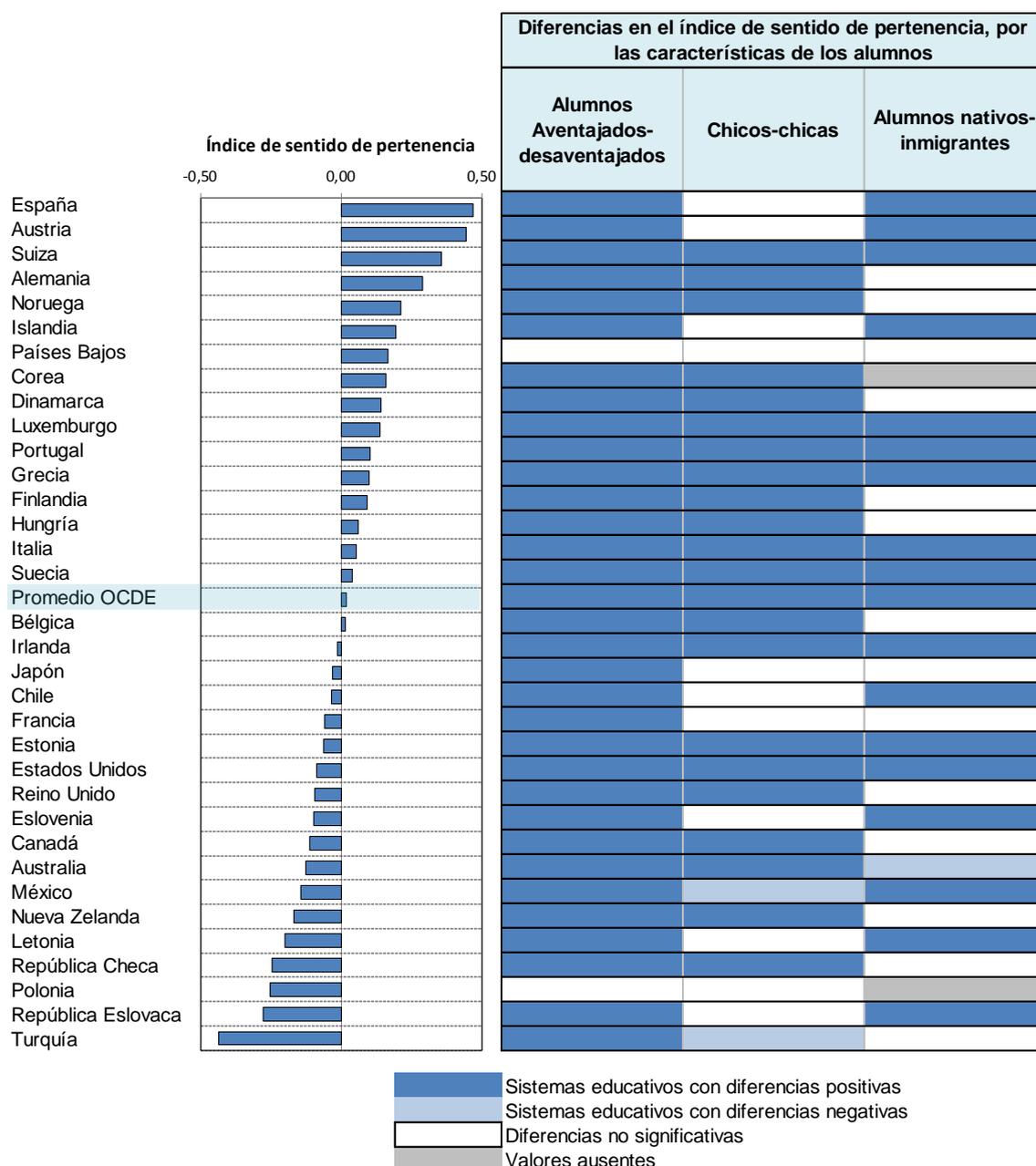


En la Figura 12 se muestra el porcentaje de alumnos que, en España y en el conjunto de la OCDE, mostraron estar de acuerdo o muy de acuerdo con las afirmaciones que se indican. Puede verse cómo el sentido de pertenencia de los estudiantes españoles es superior al del promedio de países de la OCDE. Respecto a su centro educativo, el 9,3% de los estudiantes españoles dice sentirse solo, alrededor del 14% asegura sentirse incómodo y fuera de lugar y

en torno al 10% afirma sentirse como un extraño. Esos porcentajes son significativamente más altos en el promedio OCDE: 14,8%, 19% y 17,2% respectivamente.

Además, el 86% de los estudiantes españoles declaran que le caen bien otros estudiantes de su centro, el 87,2% que tiene sentimiento de pertenencia al centro y un 83,2% que hacen amigos con facilidad en su centro. Estos porcentajes son significativamente más bajos en el promedio de países de la OCDE: 82,1%, 73% y 77,7%.

Figura 13. Índice de sentido de pertenencia de los alumnos al centro educativo



En la Figura 13, donde se representa el índice que mide el sentido de pertenencia al centro educativo, puede verse que España (0,47) es el país en el que los alumnos expresan un sentido de pertenencia más elevado al centro donde estudian en comparación con los países de la OCDE. Solo los estudiantes de Austria (0,44) muestran un sentido de pertenencia aproximado

al de los alumnos españoles. El menor valor del índice lo presentan los estudiantes de Turquía (-0,44) y, ya más lejos, los de la República Eslovaca (-0,28) y Polonia (-0,25).

Las diferencias en el sentido de pertenencia al centro educativo son grandes entre los países de la OCDE y pueden deberse a numerosos factores sociales, económicos y culturales, así como a aspectos sociodemográficos. Aquí se analizará cuál es la variación que experimenta el índice que valora el sentido de pertenencia al centro educativo en función del género de los estudiantes y de sus antecedentes de inmigración.

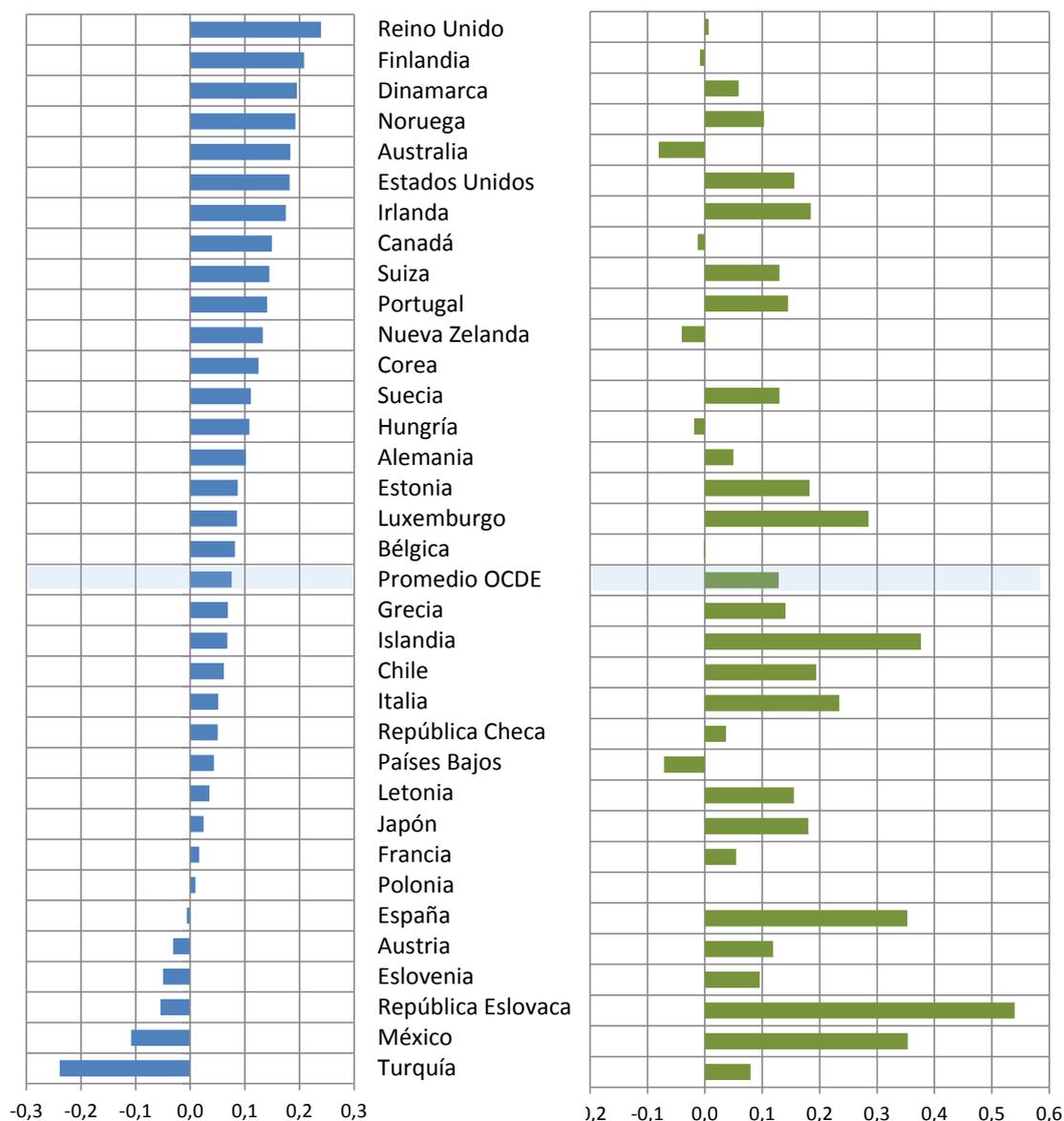
Diferencias de género y en antecedentes de inmigración en el sentido de pertenencia

Si observamos las diferencias en el sentido de pertenencia al centro entre los chicos y las chicas (Figura 14, izquierda), se puede ver en la que en la mayoría de los países la diferencia es a favor de los chicos. Esta diferencia es particularmente alta en Reino Unido, Finlandia, Dinamarca, Noruega, Australia, Estados Unidos e Irlanda. Por el contrario, las chicas declaran un sentido de pertenencia más alto que los chicos en Turquía, México, República Eslovaca, Eslovenia y Austria. La diferencia en España (-0,01) en el índice de pertenencia al centro educativo de chicos y chicas es apenas apreciable a favor de las chicas, en todo caso no significativa.

En relación con los alumnos inmigrantes, se puede ver la variabilidad que existe en las diferencias entre los alumnos no inmigrantes e inmigrantes (Figura 14, derecha). En el promedio OCDE, los estudiantes inmigrantes tienen menor sentido de pertenencia que los no inmigrantes y la diferencia (0,13) es significativa desde el punto de vista estadístico. Las diferencias más altas en el sentido de pertenencia, a favor de los alumnos no inmigrantes entre estos dos grupos, se dan en la República Eslovaca (0,54), Islandia (0,38), México (0,35) y España (0,35).

En Australia (-0,08) la diferencia en el índice del sentido de pertenencia es significativa a favor de los alumnos inmigrantes, y también a favor de estos últimos es la diferencia en Países Bajos (-0,07), Nueva Zelanda (-0,04) y Hungría (-0,02), aunque en estos dicha diferencia no es significativa.

Figura 14. Diferencia en el índice de sentido de pertenencia al centro educativo entre chicos y chicas (izquierda) y alumnos no inmigrantes e inmigrantes (derecha)



Sentido de pertenencia al centro y relaciones profesor-alumno

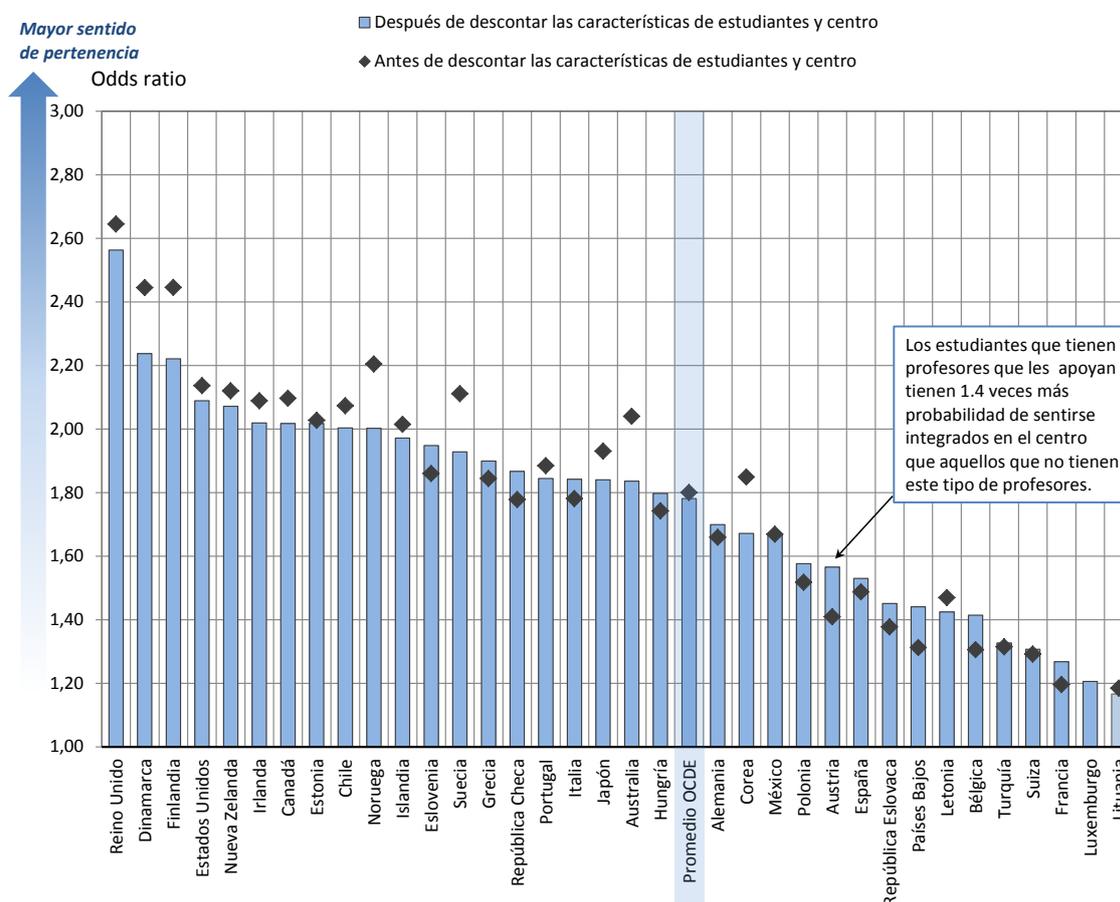
La calidad de las relaciones profesor-alumno puede influir en su participación en la vida escolar así como en su desarrollo socio-emocional. En PISA 2015 se preguntó a los estudiantes si percibían que su profesor de ciencias estaba interesado en su aprendizaje y si estaba dispuesto a dar apoyo a aquellos alumnos con dificultades.

En la Figura 15 se representa la verosimilitud de la respuesta de los estudiantes a la afirmación “me siento integrado en el centro” asociada con las percepciones de los estudiantes a

propósito del apoyo y el interés de sus profesores². En el gráfico se representan los odds ratio (cocientes de probabilidad) antes y después de descontar las características³.

Los alumnos que perciben que sus profesores les apoyan muestran un mayor sentimiento de pertenencia al centro (Figura 15). En el promedio de los países de la OCDE, los alumnos que dicen que su profesor de ciencias está dispuesto a brindarles apoyo y se interesa por su aprendizaje, tienen aproximadamente 1.8 veces más posibilidades de sentir que están integrados en el centro que aquellos alumnos que dicen no tener ese tipo de profesores. Los mayores incrementos se producen en Reino Unido (2,55 veces), Dinamarca (2,24 veces) y Finlandia (2,22 veces), mientras que Luxemburgo (1,21) es el país en el que se produce menor incremento en el sentido de pertenencia o integración en el centro en relación con tener profesores que apoyen a sus estudiantes y no tenerlos. En cualquier caso, los incrementos son siempre positivos.

Figura 15. Sentido de pertenencia al centro según la percepción del apoyo de los profesores.



² La percepción del apoyo del profesor se refiere a las respuestas de los estudiantes a “todas las clases” o “la mayoría de las clases” a las afirmaciones “El profesor muestra interés en el aprendizaje de los estudiantes”, “el profesor proporciona ayuda extra cuando los estudiantes lo necesitan” y “el profesor ayuda a los estudiantes en su aprendizaje”

³ Incluyen sexo, rendimiento en lectura y ciencias y el índice PISA de estatus social, económico y cultural a nivel de estudiante y de centro.

En España, los estudiantes que afirman tener profesores que se interesan por su aprendizaje y están dispuestos a darles apoyo tienen 1,5 veces más probabilidad de sentirse integrados en el centro que aquellos alumnos que no tienen profesores que se interesen por su aprendizaje y/o no estén dispuestos a dárselo.

Estos resultados sugieren que los profesores pueden jugar un papel importante en mejorar el sentimiento de pertenencia de los alumnos con el centro si les prestan atención y se preocupan por ellos.

El acoso entre iguales (*bullying*)

Los responsables educativos y la sociedad en general están cada vez más preocupados por el problema del acoso entre iguales, ya que tiene consecuencias muy serias tanto para el acosador como para la víctima. Los adolescentes que se ven envueltos en situaciones de acoso, como acosadores o víctimas, tienen más posibilidades de saltarse clases, abandonar la educación prematuramente y tener peores resultados académicos que aquellos compañeros que no tienen relaciones conflictivas con sus iguales. Además, los adolescentes que acosan o son acosados son más propensos a mostrar síntomas de depresión y ansiedad, tener un bajo concepto de ellos mismos, sentirse solos, cambiar sus hábitos alimenticios y perder interés en las actividades.

El acoso puede ser de distintos tipos. El acoso físico (golpear, pegar puñetazos o patadas) y verbal (insultar o reírse de alguien) son formas directas de abuso. El acoso relacional se refiere al fenómeno de exclusión social, por el que los chicos son ignorados, excluidos de juegos y grupos, rechazados por sus iguales o son víctimas de las críticas u otras formas de humillación públicas. Además, se debe añadir otra forma de agresión que se realiza a través de los dispositivos electrónicos, el ciberacoso. En muchas ocasiones todas estas formas de acoso ocurren simultáneamente.

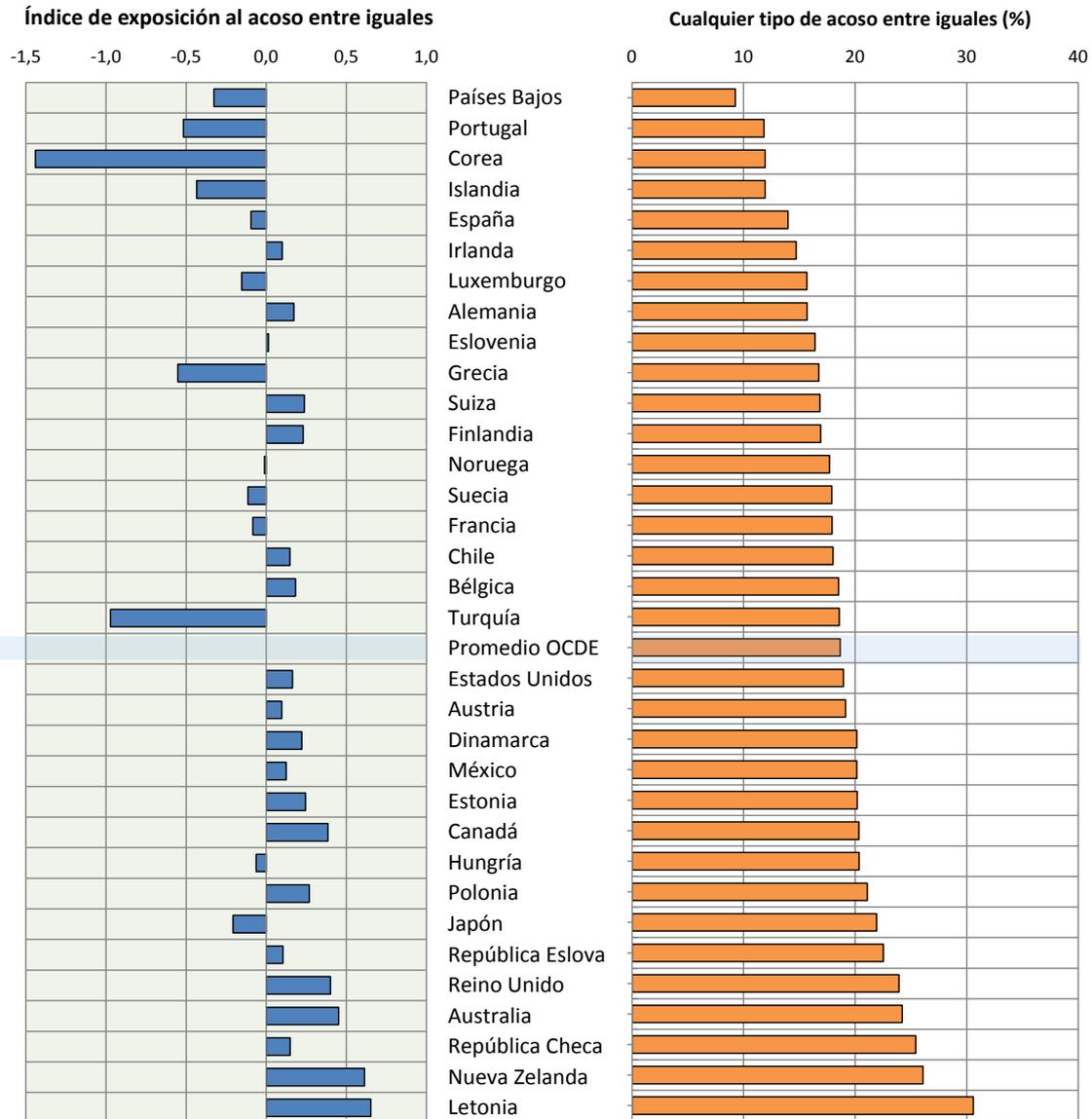
Las tasas de prevalencia del acoso entre iguales varían de forma significativa de unos países a otros. Sin embargo, en todos los países tiene efectos perjudiciales para los estudiantes, sus familias y la comunidad escolar. En PISA 2015 se mide la incidencia del acoso desde la perspectiva de la víctima. En el Cuadro 1 aparecen las seis cuestiones sobre acoso que se incluyeron en PISA 2015 y el tipo de acoso que intentan medir.

Cuadro 1. Medida del acoso entre iguales desde la perspectiva de la víctima

Acción	Tipo de acoso
Otros alumnos me han excluido a propósito.	relacional
Otros alumnos se han reído de mí.	verbal
Otros alumnos me han amenazado.	verbal/físico
Otros alumnos me han quitado o han roto mis cosas.	físico/material
Otros alumnos me han golpeado o empujado.	físico
Otros alumnos han difundido rumores horribles sobre mí.	verbal/relacional

El índice de exposición al acoso que se muestra en la Figura 16 resume las experiencias contadas por los alumnos en relación con estas 6 preguntas, eligiendo entre *nunca o casi nunca, varias veces al año, varias veces al mes y una o más veces a la semana*. El índice se ha estandarizado con media 0 y desviación típica 1 en los países de la OCDE. Los valores positivos señalan que los alumnos afirmaron ser víctimas de acoso de forma más frecuente que la media de la OCDE, mientras los valores negativos indican valores inferiores a la media de la OCDE en relación con el acoso. En la Figura 16 se incluye también la proporción de estudiantes que se encuentra sometido a cualquier tipo de acoso entre iguales.

Figura 16. Índice de exposición de los alumnos al acoso entre iguales (*bullying*) y proporción de estudiantes sometidos a cualquier tipo de acoso entre iguales (*bullying*)



Como puede observarse, Letonia (0,65) y Nueva Zelanda (0,61) son los países de la OCDE en los que los alumnos afirman ser más víctimas de acoso en PISA 2015. En el lado opuesto, el índice es muy bajo en Corea del Sur (-1,44) y Turquía (-0,97), además de otros países que presentan valores negativos en el índice de exposición al acoso entre iguales, entre los que también se encuentra España (-0,09).

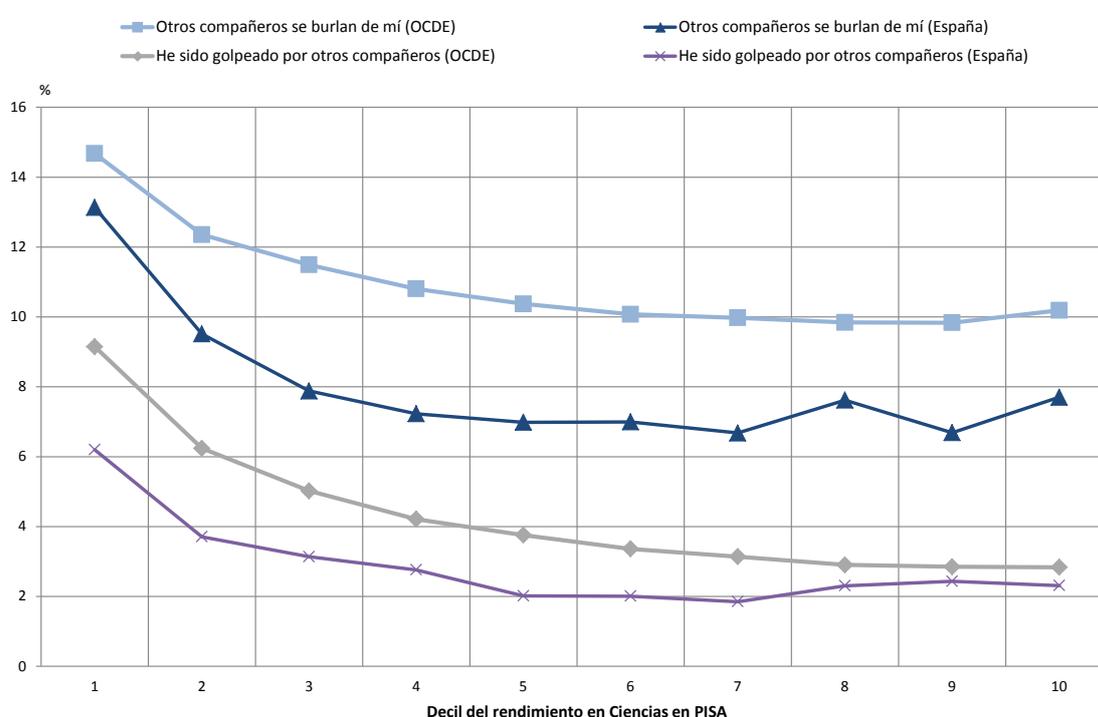
En España, alrededor de un 14% de los estudiantes afirman haber sufrido algún tipo de acoso en el entorno escolar, por debajo del promedio de países OCDE (18,7%). En Letonia (30,6%), Nueva Zelanda (26,1%) y la República Checa (25,4%) presentan las proporciones más altas de estudiantes que declaran haber padecido algún tipo de acoso entre iguales en sus centros escolares. Las proporciones más bajas se dan en Países Bajos (9,3%), Portugal (11,8%), Corea (11,8%) e Islandia (11,8%).

El acoso entre iguales y sus consecuencias en el rendimiento

Como ya se ha comentado anteriormente, ser víctima de acoso puede afectar negativamente al rendimiento académico dado que las consecuencias emocionales, conductuales y psicológicas de ser acosado influyen en la capacidad de los estudiantes para centrarse en sus tareas académicas.

La Figura 17 muestra el porcentaje de alumnos que afirman ser víctimas de ciertos tipos de acoso por deciles en el rendimiento en ciencias en PISA 2015. De media en los países de la OCDE, y también en España, los alumnos de más bajo rendimiento tienden a decir que están más expuestos al acoso, tal como se puede ver en la Figura 17.

Figura 17. Porcentaje de estudiantes que se sienten acosados frecuentemente según su rendimiento en ciencias

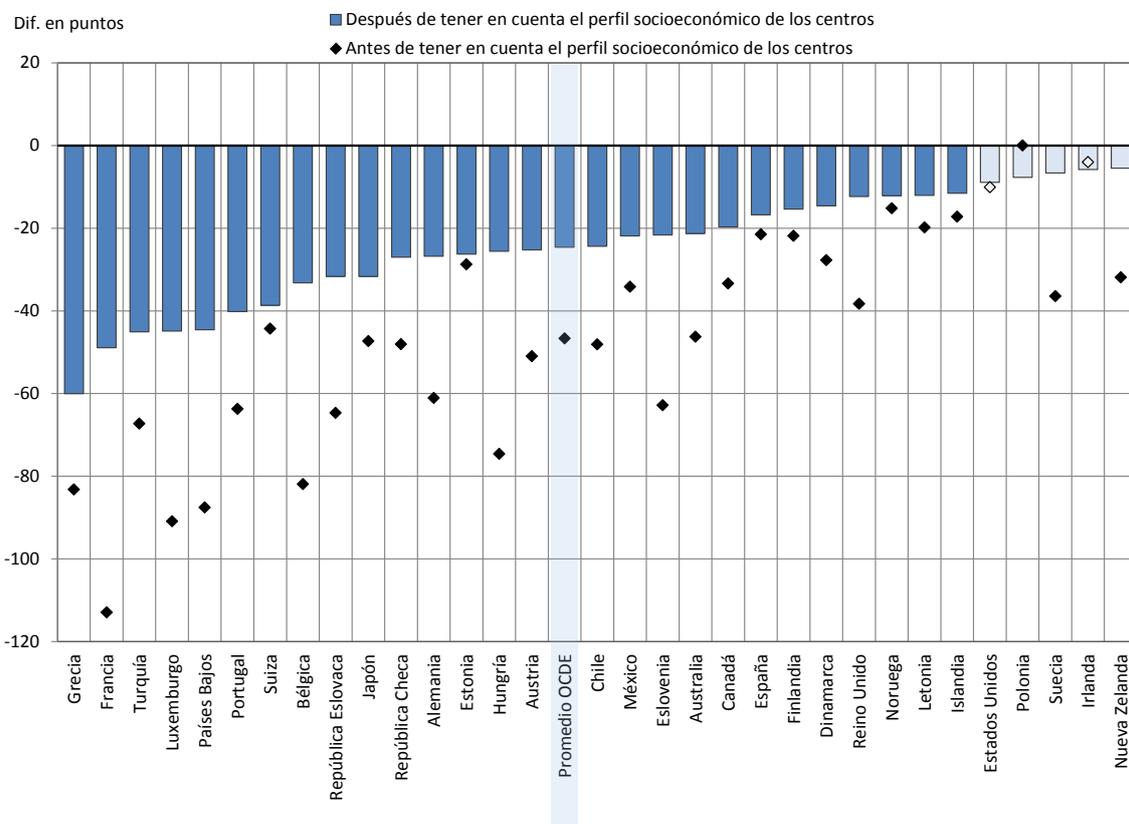


La frecuente exposición al acoso entre los estudiantes de más bajo rendimiento podría estar relacionada con la concentración de estos estudiantes en centros escolares con falta de recursos para abordar problemas disciplinarios. En la Figura 18 se muestra que, en el promedio de los países de la OCDE, los centros educativos donde la incidencia del acoso entre iguales es mayor (más del 10% de los alumnos son víctimas frecuentes de acoso), obtienen 47 puntos menos en ciencias de media que aquellos centros en los que el acoso entre iguales es menos frecuente (menos del 5% de los alumnos son acosados con frecuencia). Esta diferencia entre ambos tipos de centro sigue siendo substancial (unos 25 puntos) incluso después de tener en cuenta las diferencias en el perfil socioeconómico de los centros.

Francia (113 puntos), Luxemburgo (91), Países Bajos (88), Grecia (83) y Bélgica (82) son los países en los que se observa una mayor diferencia de puntuación en el rendimiento entre centros donde la incidencia del acoso entre iguales es mayor y aquellos en los que este acoso es menos frecuente, antes de descontar la incidencia del perfil socioeconómico de los centros.

En cambio, apenas se perciben diferencias en Estados Unidos, Polonia, Suecia, Irlanda y Nueva Zelanda una vez tenido en cuenta el perfil socioeconómico de los centros.

Figura 18. Acoso entre iguales y rendimiento en ciencias



En España, la diferencia del rendimiento en ciencias entre los centros con mayor y menor incidencia de acoso entre iguales es de 21 puntos si no se tiene en cuenta el perfil socioeconómico de los centros y de 17 puntos si se tiene en cuenta este factor. En ambos casos la incidencia en el rendimiento queda significativamente por debajo del promedio de países OCDE.

La disciplina en el centro y el acoso escolar entre iguales

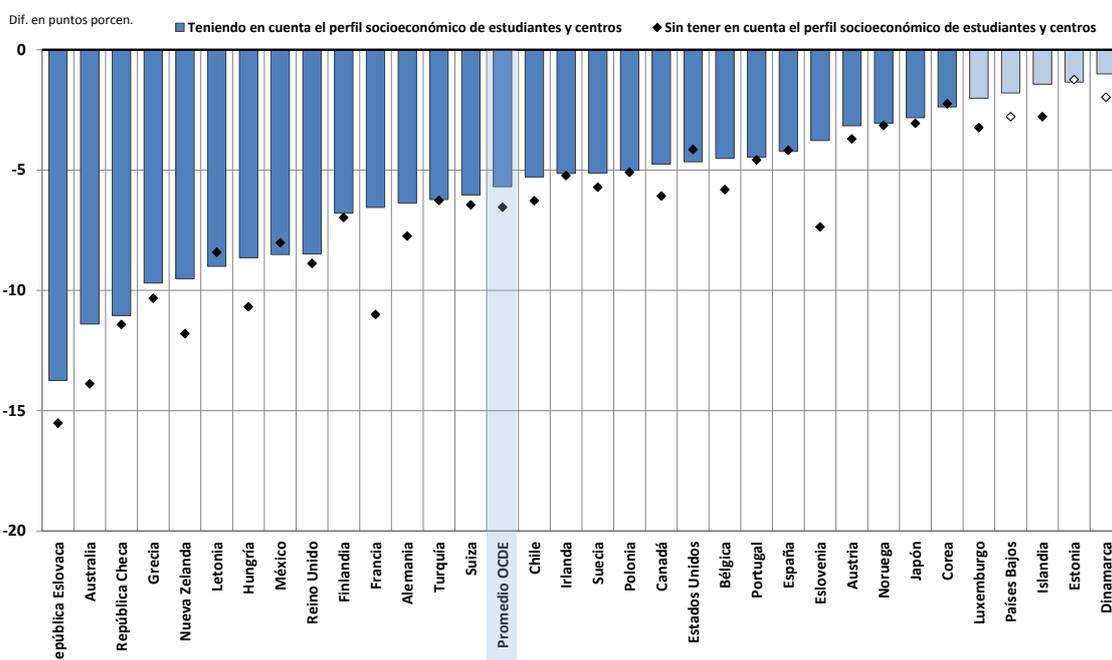
Los profesores, junto con los padres y todo el personal de los centros en general, están en una situación privilegiada para promover relaciones saludables entre los alumnos. Una buena comunicación entre los adultos es esencial para conseguir relaciones fluidas entre los estudiantes y para apoyarles en los contextos en los que viven e interaccionan.

Los jóvenes que tienen abiertas más vías de comunicación con sus profesores y padres tienen menos posibilidades de ser acosados por sus iguales. E incluso si son acosados, tienen menos posibilidades de desarrollar problemas psicológicos como consecuencia de este acoso. Los educadores pueden reducir el riesgo de agresión y victimización creando un clima de apoyo y empatía tanto dentro como fuera de la clase. Tener una buena estructura de disciplina en el

centro y un buen apoyo de los adultos son dos componentes clave de un clima escolar positivo para atajar el acoso entre iguales.

Uno de los factores comunes que se relaciona con una incidencia menor del acoso entre iguales y la victimización es la disciplina en clase y en el centro. Cuando los alumnos trabajan en un entorno estructurado y con orden, se sienten más seguros, se involucran más en las tareas escolares y se ven envueltos en menos comportamientos de riesgo. En la Figura 19 se muestra que en la media de los países OCDE, la proporción de alumnos frecuentemente acosados por sus iguales es 6,5 puntos porcentuales mayor en los centros que tienen un clima de disciplina negativo que en aquellos centros en los que el clima de disciplina es bueno, antes de descontar por el índice socioeconómico de los alumnos y los centros.

Figura 19. Exposición al acoso entre iguales y disciplina en el centro



La relación entre el clima de disciplina y el acoso entre iguales es especialmente fuerte en la República Eslovaca, 15,5 puntos porcentuales más alta en los centros con peor clima disciplinario si no se tiene en cuenta el perfil socioeconómico de estudiantes y centros; la cifra es de 13,7 puntos una vez que se tiene en cuenta dicho perfil. También es fuerte la relación en Australia y la República Checa. Una vez descontado el efecto del perfil socioeconómico de estudiantes y centros educativos, la relación entre el clima disciplinario y el acoso entre iguales deja de ser significativa en Dinamarca, Estonia, Países Bajos, Islandia y Luxemburgo, si bien en estos dos últimos sí que es significativa si no se tiene en cuenta el perfil socioeconómico de estudiantes y centros.

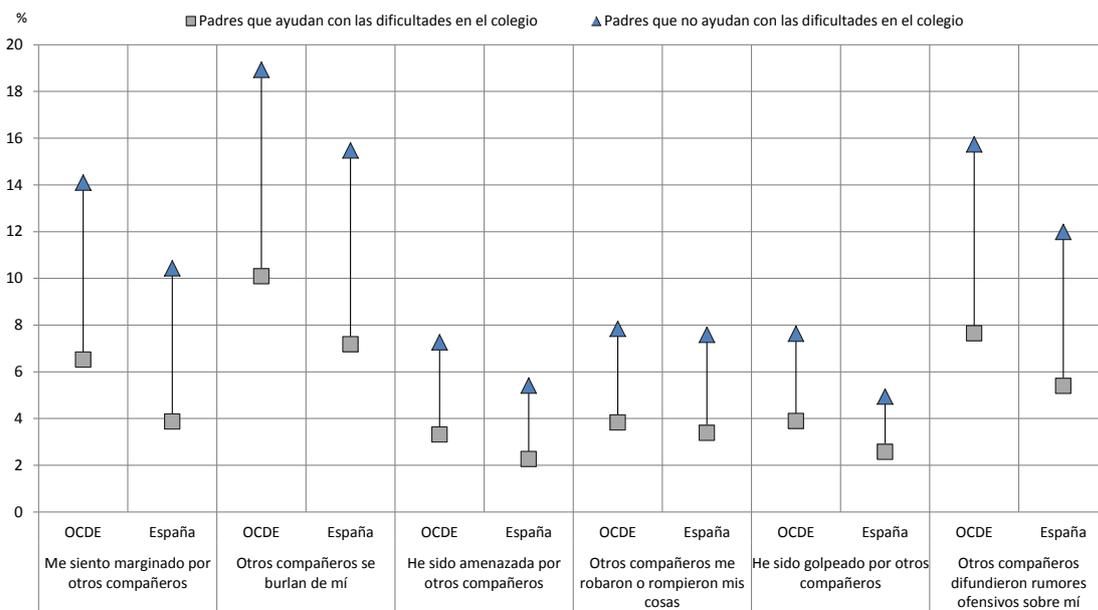
En los centros educativos españoles, la relación entre el clima de disciplina y el acoso entre iguales es significativa, aunque es menos fuerte que en el promedio OCDE. El porcentaje de alumnos frecuentemente acosados por sus iguales es 4,2 puntos porcentuales mayor en los centros que tienen un clima de disciplina negativo que en aquellos centros en los que el clima de disciplina es bueno, tanto antes como después de descontar por el índice socioeconómico de los alumnos y los centros.

La implicación de los padres y el acoso entre iguales

Al igual que el personal de los centros educativos, los padres también juegan un papel muy importante en la reducción del impacto negativo del acoso entre iguales en los centros educativos. En PISA 2015 se preguntó a los alumnos sobre el grado de apoyo emocional que reciben de sus padres. De media, en los países de la OCDE, el 91% de los alumnos afirma que sus padres les ayudan cuando se encuentran con dificultades. En este contexto, es menos probable que los estudiantes con desventajas socioeconómicas informen que sus padres les ayuden en esas situaciones problemáticas, posiblemente porque los padres que tienen apuros económicos no dispongan del tiempo y de la capacidad emocional y psicológica para ofrecerles el apoyo que sus hijos necesitan.

En la Figura 20 se muestra que, en el promedio de países OCDE y España, la proporción promedio de estudiantes que declararon haber sido frecuentemente víctimas de acoso entre iguales es considerablemente mayor entre los estudiantes que también dijeron que sus padres no les pueden proporcionar suficiente apoyo emocional.

Figura 20. Exposición al acoso entre iguales y apoyo de los padres



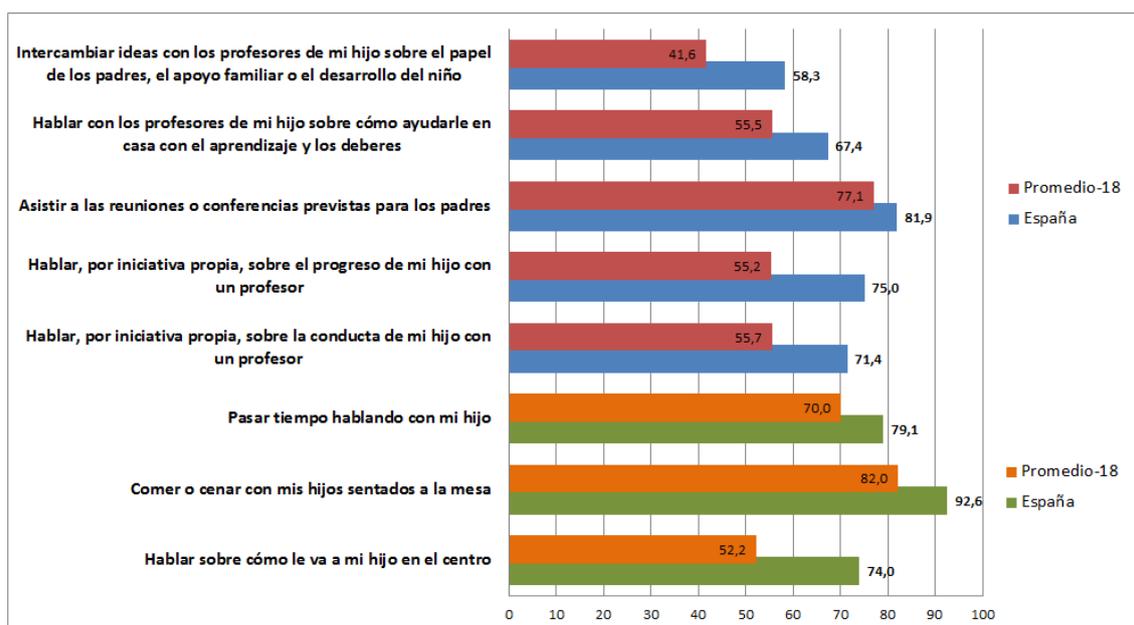
También se puede ver que, en la mayoría de las cuestiones planteadas a los estudiantes, las diferencias en España entre los porcentajes de padres que apoyan a sus hijos con dificultades en el colegio y los que no pueden ayudarles con ellas, son similares a las del promedio OCDE, en algunos casos incluso menores.

La implicación familiar, el rendimiento de los estudiantes y su satisfacción con la vida

En el marco de este estudio, cabe analizar si existe algún tipo de conexión entre el interés con que los padres se implican en la vida de sus hijos, por ejemplo a través de ciertas actividades padre-hijo, la participación de los padres en actividades escolares, por una parte, y el rendimiento académico de los estudiantes y su satisfacción con su propia vida, por otra.

PISA preguntó a los padres la frecuencia con la que se dedican a ciertas actividades en el hogar con su hijo y si en el año académico anterior se habían entrevistado con el profesor de su hijo en el centro educativo. Como se puede ver en la Figura 21, en el promedio de los 18 países y economías que distribuyeron el cuestionario de padres, hacer una comida principal juntos es con gran diferencia la actividad más frecuente según las respuestas de los padres: 93% en España y 82% en promedio.

Figura 21. Implicación familiar en la vida del alumno. Actividades de los padres con su hijo y con el centro educativo al que asiste (España, azul y verde; media-18, rojo y naranja)



España es uno de los países donde padres e hijos conviven más estrechamente, según los datos PISA. El estudio analiza las respuestas de los alumnos acerca del grado de apoyo parental que estos perciben, así como el de los padres a la hora de participar en conversaciones diarias, compartir actividades con sus hijos o en los propios centros educativos.

De media en los 18 países, el 70% de los padres afirma pasar tiempo hablando con su hijo. En España este porcentaje es 9 puntos más, llegando al 79%. Poco más de la mitad de los padres en el conjunto de países, el 52%, declara que habla con su hijo sobre cómo le va en el centro. En España la proporción es mucho más alta en España, alcanzando un 74% (Figura 21).

En lo que respecta a las relaciones con el centro educativo y sus profesores, la proporción de padres españoles que participa en las actividades que se mencionan es más alta en todas las cuestiones planteadas, en algunos caso mucho más alta, que la del promedio de los países que distribuyeron el cuestionario de padres. Por ejemplo, en España el 58% de los padres informa que intercambia ideas con los profesores de su hijo acerca del papel de los padres y del apoyo familiar, mientras que la media de los países es solo el 42%. (Figura 21).

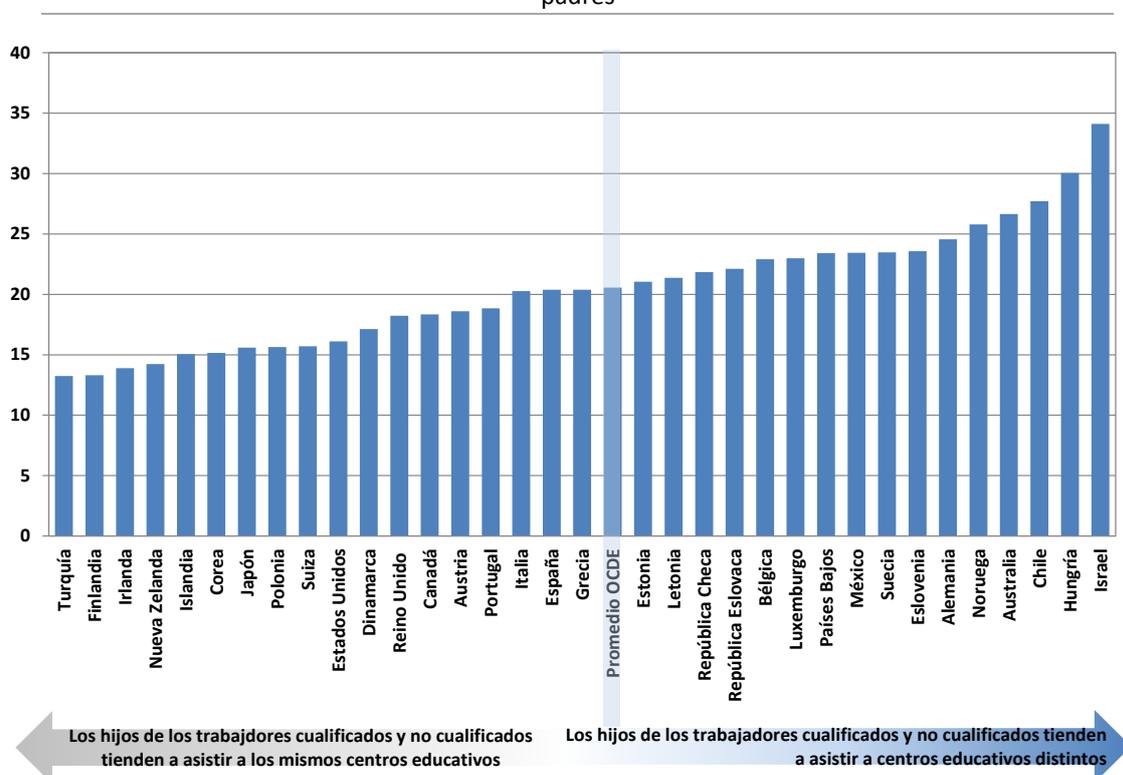
Situación social y desigualdad en relación con el bienestar

Las diferencias en la composición social de los centros escolares se relacionan a menudo con características estructurales de los sistemas educativos. Pero algunas políticas educativas pueden atenuar esas diferencias. La mezcla social de centros escolares se puede analizar mediante la concentración de estudiantes en los centros de acuerdo con las ocupaciones de sus padres, habiendo clasificado la ocupación en dos categorías, cualificadas y semicualificadas no manuales por un lado y semicualificadas manuales y no cualificadas por otro.

Dicha concentración se ha medido utilizando un índice de segregación social en los centros educativos, según la ocupación de los padres, con una escala de 0 a 100. De esta manera, los valores cercanos al cero indican que los hijos de los trabajadores de ambas categorías se distribuyen uniformemente en los centros educativos del país o economía, mientras que los valores cercanos a 100 señalan que es más probable que los hijos de los trabajadores de las categorías mencionadas asistan a centros diferentes. Los valores del índice de segregación social se muestran en la Figura 22 para los países OCDE participantes, junto con el promedio OCDE.

En la Figura 22 se puede ver que los países de la OCDE con segregación social escolar más pronunciada en función de la ocupación de los padres (valores del índice superiores a 25) son Australia, Chile, Hungría e Israel. Por otra parte, los que presentan los valores más bajos de este índice son Turquía, Finlandia, Irlanda y Nueva Zelanda, todos ellos con valores por debajo del 15.

Figure 22. Índice de segregación social en los centros educativos, según la ocupación de los padres



España (20,4) presenta un valor del índice de segregación social escolar en torno al valor del promedio OCDE (20,6) y del mismo orden que Grecia e Italia, como se muestra en la Figura 22.

La distribución poco homogénea de los alumnos según los tipos de centros refleja el hecho de que los hijos de profesionales cualificados o semicualificados no manuales tienden a estudiar más en centros privados que los hijos de trabajadores de ocupaciones manuales ya sean semicualificadas o no cualificadas. Una educación privada muy selectiva es una fuente de segregación socioeconómica en un sistema educativo.

Las expectativas profesionales de los adolescentes

Parte de la persistencia en la ventaja socioeconómica se deriva de las expectativas de los adolescentes para seguir la misma carrera que sus padres. Los padres representan modelos a seguir en el sentido de que dan el ejemplo, proporcionan oportunidades y dan consejos para que sus hijos sigan o no sus líneas de trabajo. Algunos padres quieren que sus hijos continúen sus pasos, mientras que otros les animan a explorar otros caminos y a que persigan sus propias metas.

PISA 2015 preguntó a los estudiantes por la ocupación que esperaban desempeñar cuando llegaran a los 30 años de edad. Los estudiantes podían escribir cualquier empleo en un campo de respuesta abierta. Sus respuestas se clasificaron de acuerdo con la Clasificación Estándar Internacional de Ocupaciones (International Standard Classification of Occupations, 2008 Edition, ISCO-08).

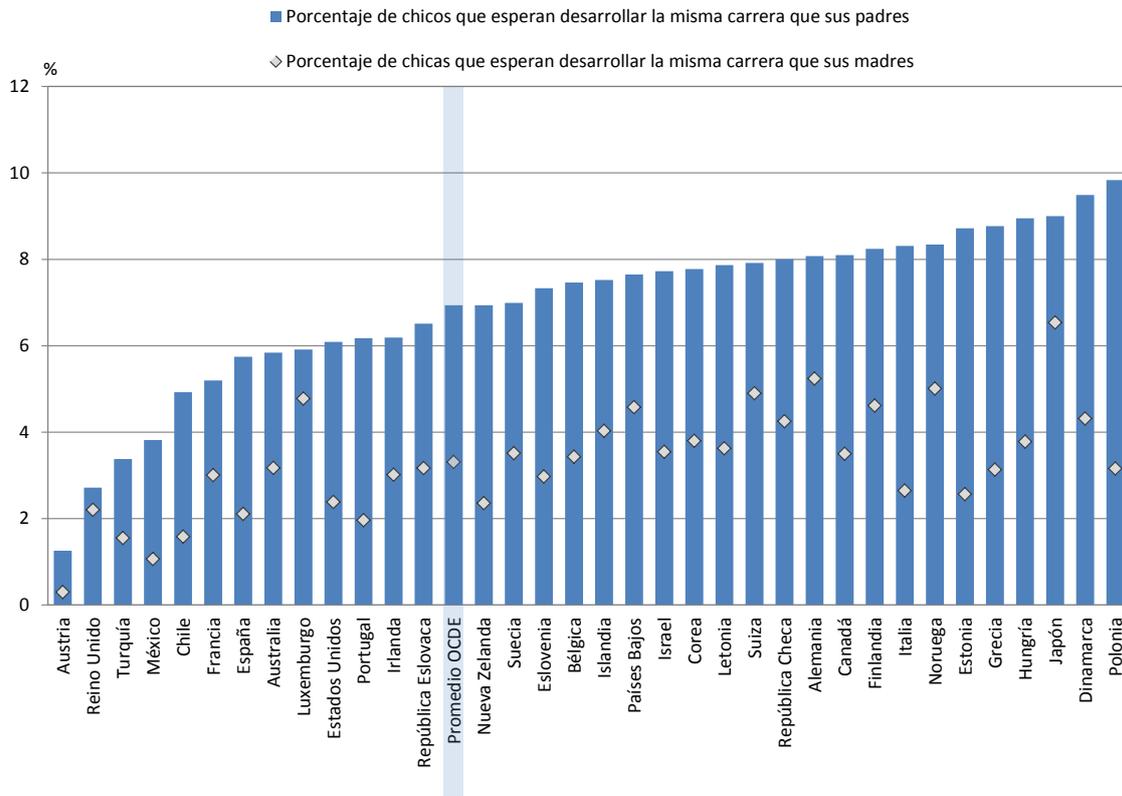
En España, uno de cada dos alumnos españoles espera hacer una carrera universitaria, un porcentaje medio más alto que el 44% de la OCDE. Las chicas, 14 puntos porcentuales más que los chicos, en España, frente a una diferencia de 9 puntos porcentuales en la media de la OCDE.

En el promedio de los países de la OCDE el 7% de los estudiantes, cuando cumplan los 30 años, esperan tener el mismo empleo que alguno de sus padres. Este porcentaje varía desde el 1% en Austria al 10% en Japón, Dinamarca y Noruega. El 6% de los estudiantes españoles espera desempeñar el mismo trabajo que alguno de sus padres.

La comparación entre las elecciones de chicos y chicas puede aportar interesantes matices a estos datos. En teoría, todas las carreras deberían estar igualmente disponibles para hombres y mujeres, sin embargo esta disponibilidad no la perciben como realista los adolescentes. Esta percepción surge, al menos en parte, por la influencia de los estereotipos de género en la elección de los empleos. La Figura 23 muestra el porcentaje de estudiantes que esperan tener el mismo empleo que sus padres, según el sexo: porcentaje de chicos que esperan tener la misma ocupación que su padre y porcentaje de chicas que esperan tener la misma ocupación que su madre.

En el promedio de los países OCDE, el 7% de los chicos espera tener la misma ocupación que sus padres, mientras que el 3% de las chicas espera tener la misma ocupación que su madre. En Dinamarca y Polonia aproximadamente uno de cada diez chicos espera tener la misma ocupación que su padre y en Noruega solo una de cada doscientas chicas (5%) espera desempeñar la misma ocupación que su madre. En Austria, Turquía y Reino Unido el 3% o menos de los chicos esperan trabajar en la misma ocupación que sus padres, mientras que son numerosos los países en los que no llega al 2% la proporción de chicas que espera trabajar en el mismo empleo que sus madres.

Figura 23. Porcentaje de estudiantes que esperan tener la misma ocupación que sus padres, según el género.



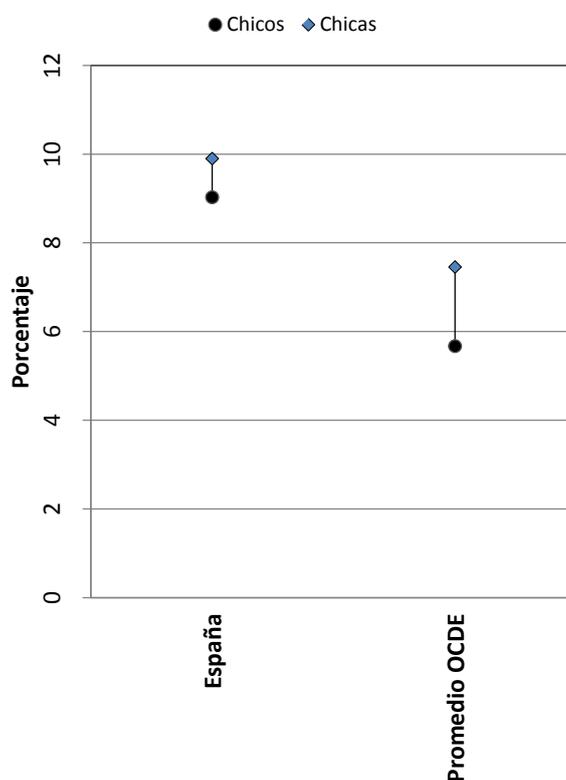
En España (6% chicos; 2% chicas), apenas tres de cada 50 chicos espera trabajar en la misma ocupación que su padre y solo el 2% de las chicas espera emplearse en el mismo trabajo que su madre, proporciones ambas relativamente próximas al promedio OCDE.

La actividad física de los alumnos y sus hábitos alimenticios

Hacer ejercicio de forma regular y comer de forma saludable es importante para las personas de todas las edades, especialmente para los adolescentes pues es en este período en el que se forman los hábitos para toda la vida. PISA 2015 analiza el alcance de las actividades físicas dentro y fuera del centro educativo y cómo la actividad física regular (o la falta de ella) está relacionada con el rendimiento de los alumnos y su bienestar. También se analizan los hábitos de alimentación de los alumnos, incluidos los trastornos alimentarios entre adolescentes, y los beneficios de las comidas diarias con los padres.

La realización de ejercicio de forma regular está estrechamente vinculada no solo con la mejora en la condición física, sino también con la reducción de los niveles de estrés o de trastornos de ansiedad. Además, una buena condición física favorece la consecución de unos hábitos de alimentación saludables.

Figura 24. Actividades físicas fuera del centro escolar



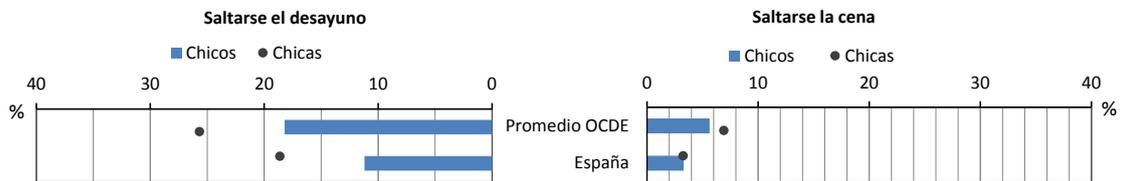
Respecto al tiempo dedicado al deporte fuera de la escuela, un 6,6% de alumnos en el promedio de países OCDE declara no tomar parte en ningún tipo de actividad deportiva. Por género más chicas que chicos dicen que no realizan actividades deportivas fuera del entorno escolar: un 5,7% de chicos frente al 7,5% de chicas. En España, estas proporciones son más altas que en el promedio OCDE, como se ve en la Figura 24: casi una de cada 10 chicas (9,9%) no práctica actividad física fuera del centro frente al 9% de los chicos. Aunque con diferencias entre los países, se observa en todos los casos un patrón regular, según el cual las chicas siempre presentan un porcentaje más alto de sedentarismo que los chicos.

Sin duda uno de los pilares del bienestar de los individuos es la alimentación y en PISA 2015 se les preguntó a los alumnos acerca de sus hábitos alimentarios, en especial si por ejemplo habían desayunado antes del comienzo de las clases y si habían tomado la cena la noche anterior.

La Figura 25 muestra la proporción de estudiantes, por sexo, que se saltaron el desayuno o la cena para el promedio de países de la OCDE y para España. En el promedio de los países OCDE las chicas son más propensas a saltarse alguna de las comidas: más de una de cada cuatro chicas (26%) declaran no haber desayunado frente a un 18% de chicos.

Respecto a la cena los porcentajes disminuyen, un 7% de chicas frente a un 6% de chicos en el promedio OCDE. Mientras que en España los datos son algo más positivos: casi una de cada cinco chicas (19%) no desayunaron antes de ir a clase frente a un 11% de chicos; y menos de uno de cada veinte estudiantes (3,3%), chicos o chicas, se saltaron la cena del día anterior.

Figura 25 Porcentaje de estudiantes que dicen saltarse el desayuno o la cena



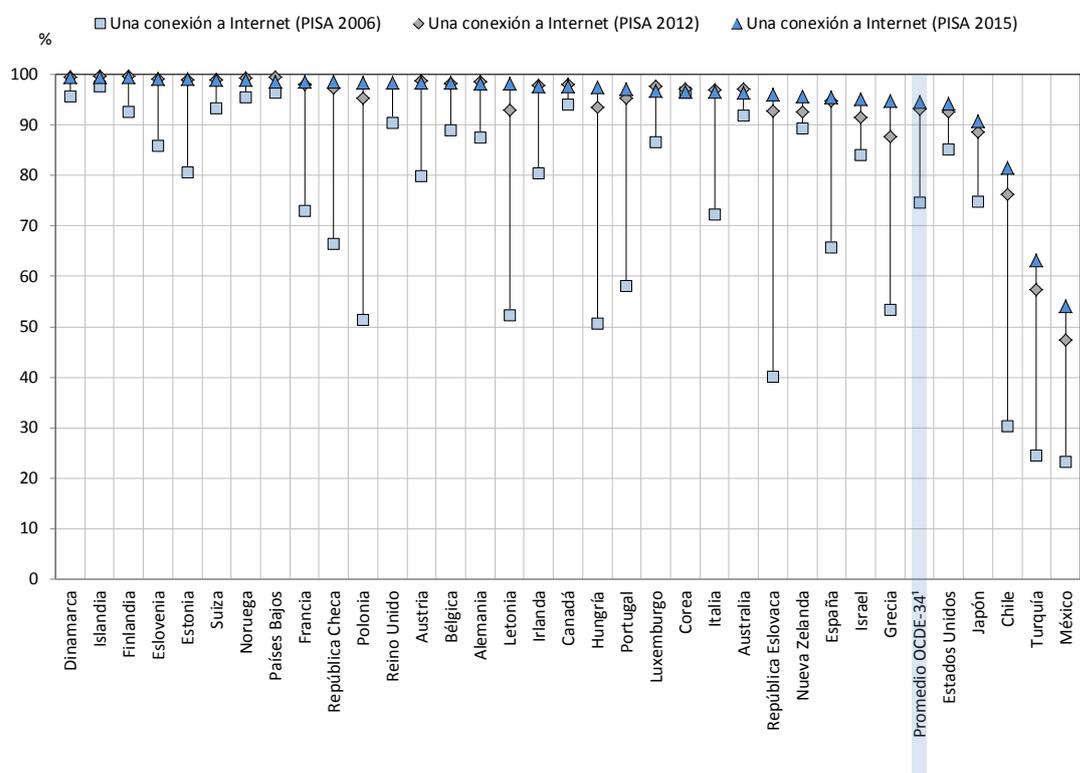
El uso de las TIC por los estudiantes fuera del entorno escolar

En esta parte del análisis se describe la manera en que los estudiantes emplean su tiempo, fuera del entorno escolar en actividades relacionadas con las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC). También se analiza la relación entre este tiempo y el que emplean en actividades que tienen que ver con su bienestar general, así como la división digital que se produce en términos de estatus socioeconómico, entre los países y dentro de ellos.

Es preciso tener en cuenta que el 95% de los estudiantes en el promedio de los países de la OCDE, el 95,5% en España, cuenta con Internet en casa, mayoritariamente a través de un teléfono móvil (91%), aunque también mediante ordenador portátil (74%), ordenador de mesa (60%) y tableta (60%). Los países con menores proporciones de acceso a Internet desde casa son México (54%), Turquía (63%) y Chile (82%). En el resto de países de la OCDE, la proporción de estudiantes que cuenta con acceso a Internet supera el 90% en casa (Figura 26).

Entre PISA 2006 (la primera en la que ciencias fue materia principal de evaluación) y PISA 2015, se ha producido un aumento generalizado en cuanto al acceso a Internet desde los hogares pasando, en el promedio OCDE, del 74,5% de hogares en 2006 al 94,7% en 2015; esto significa más de 20 puntos porcentuales de aumento en el acceso a Internet desde los hogares (Figura 26). En España también se ha producido un aumento significativo de algo más de 30 puntos en el porcentaje de estudiantes de 15 años que tienen acceso a Internet, pasando del 66% en 2006 al 96% en 2015. Sin embargo, no se ha producido aumento alguno en dicha proporción desde 2012.

Figura 26. Cambio de 2006 a 2015 pasando por 2012 en la proporción de estudiantes que disponen de acceso a Internet desde su casa



1. "Promedio OCDE-34" incluye todos los países de la OCDE que disponen de datos para PISA 2006, PISA 2012 y PISA 2015

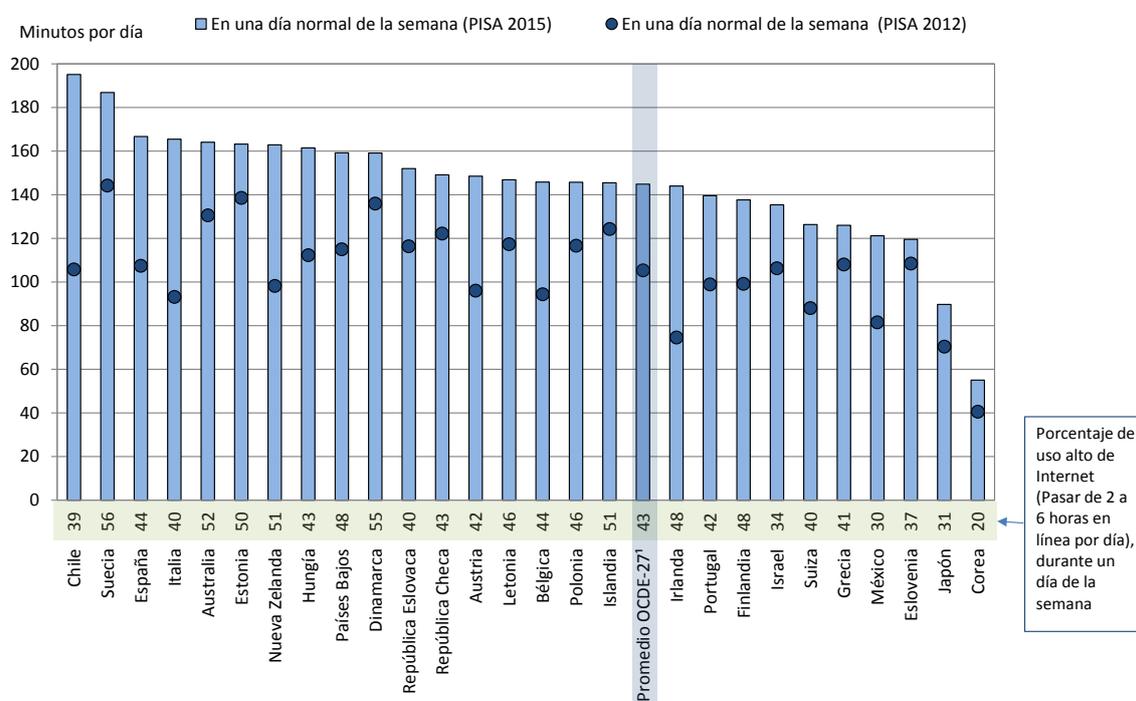
En el cuestionario de PISA 2015 se preguntó a los estudiantes por el tiempo que emplean navegando en Internet desde casa en una semana típica del curso escolar. La Figura 27 recoge el tiempo que los alumnos dijeron emplear en minutos por día en Internet en PISA 2012 y 2015. También se incluye, junto al nombre del país, el porcentaje de estudiantes que declararon pasar entre 2 y 6 horas en Internet durante un día de entre semana.

Como media entre los países de la OCDE, los estudiantes declararon pasar dos horas y 26 minutos al día navegando en Internet y más de tres horas en un día cualquiera de fin de semana. No obstante, existen notables diferencias de unos países a otros. En Chile y Suecia los estudiantes gastan más de tres horas al día navegando por Internet, mientras que en Corea el tiempo que emplean no llega a una hora al día, como se puede observar en la Figura 27.

En todos los países analizados los estudiantes declaran un incremento, en algunos casos muy alto, del tiempo dedicado a navegar en Internet desde la edición PISA 2012 a la de 2015. En el promedio de países OCDE los estudiantes pasaron de 105 minutos en un día normal de la semana a 145 minutos, lo que supone un aumento medio de cuarenta minutos/día.

Los estudiantes españoles superaron claramente esa cifra ya que en 2015 emplearon de promedio 167 minutos/día (dos horas y 47 minutos) en Internet, lo que supone un incremento medio de 60 minutos respecto a la información recogida en PISA 2012. El mayor incremento en el uso diario de Internet en casa se produce en Chile con más de una hora y 20 minutos al día y el más bajo en Eslovenia, donde se observa un incremento de apenas 12 minutos/día.

Figura 27. Cambio de 2012 a 2015 en el tiempo empleado en navegar por Internet fuera del centro educativo



La Figura 26 muestra también que los aumentos más significativos en el acceso a Internet desde el hogar familiar de 2006 a 2015 se han producido en la República Eslovaca (40% en

2006 a 96% en 2015), Hungría (51% en 2006 a 98% en 2015), Letonia (52% en 2006 a 98% en 2015) y Polonia (51% en 2006 a 99% en 2015).

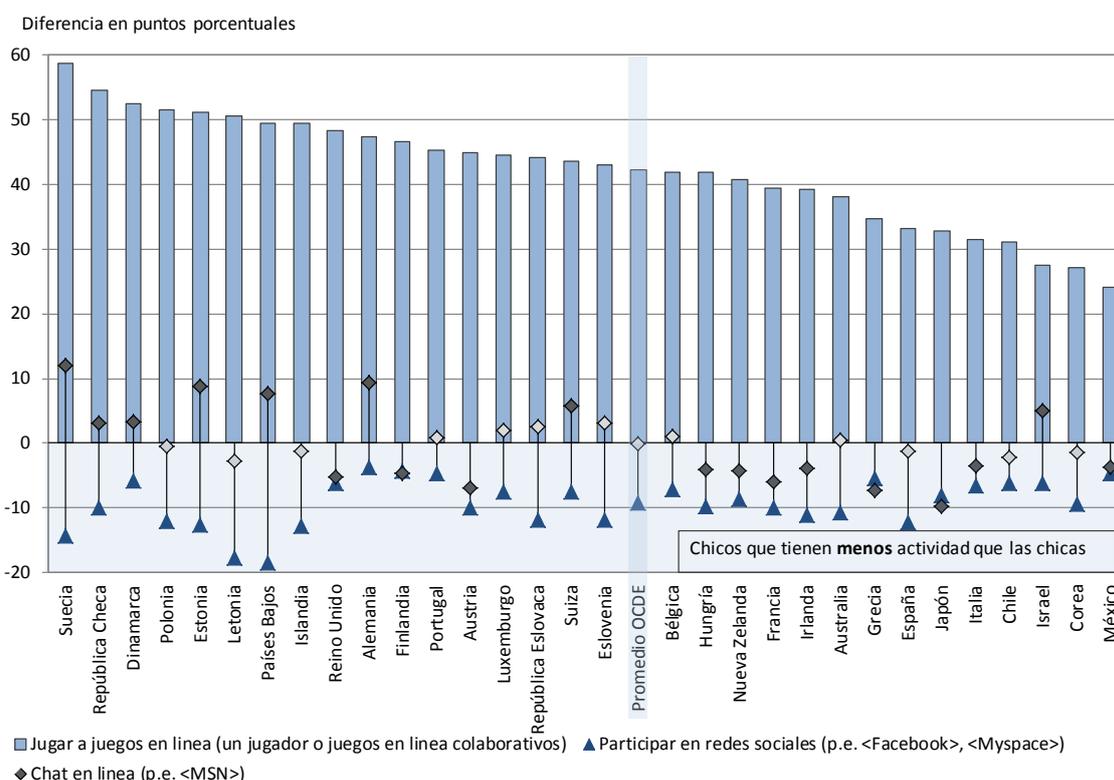
Uso de las TIC para actividades de ocio según género

PISA 2015 preguntó a los estudiantes si utilizan las redes sociales, chats, Internet... antes y después de las clases, así como con qué frecuencia participan en actividades en línea, como por ejemplo, jugando en solitario o en juegos colaborativos, charlando o participando en redes sociales.

La participación en redes sociales es la actividad más popular entre las propuestas, seguida de las charlas en línea. En el promedio de países de la OCDE, casi tres de cada cuatro estudiantes declararon participar en redes sociales y al menos tres de cada cinco participan en charlas en línea. El 34% de los estudiantes dice que participa en juegos en línea todos o casi todos los días, y el mismo porcentaje asegura que nunca juega a videojuegos en línea.

La Figura 28 muestra las diferencias entre chicos y chicas en lo que se refiere a la participación en actividades de ocio relacionadas con las TIC. Alrededor del 85% de los chicos y el 86% de las chicas aseguran participar en al menos una de las tres actividades consideradas (chatear, participar en redes sociales, jugar a videojuegos) casi todos los días, en el promedio de los países OCDE. Por tanto, no parece haber diferencia entre chicos y chicas en el conjunto de actividades consideradas.

Figura 28. Uso de las TIC para actividades de ocio en línea: diferencias de porcentajes de participación según género (chicos-chicas)



Sin embargo, en el promedio OCDE, la proporción de chicos que participan en videojuegos es 42 puntos porcentuales más alta que la de las chicas. En esta actividad, en la República Checa, Dinamarca, Estonia, Letonia, Polonia y Suecia la proporción de chicos que participa en videojuegos en línea es más del doble que el de chicas. El país donde se observa la diferencia más alta entre chicos y chicas es Suecia (59 puntos porcentuales) y México (24 puntos porcentuales), donde la diferencia de participación en videojuegos es menor. En España esa diferencia es menor que la media de los países OCDE (33 puntos porcentuales).

En el promedio de países de la OCDE, el porcentaje de chicas que visita redes sociales es nueve puntos porcentuales más alto que el de chicos, como se puede ver en la Figura 28. En Letonia y Países Bajos esta diferencia a favor de las chicas es casi el doble que la diferencia promedio. La proporción de chicas españolas que participa en redes sociales es doce puntos porcentuales superior a la de los chicos. En cuanto al chateo en línea, se puede decir que es tan popular en chicos como en chicas, observándose que en unos países los chicos chatean más que las chicas y en otros es al contrario. En España la diferencia se estima en apenas un punto porcentual en favor de las chicas, diferencia que no es estadísticamente significativa.

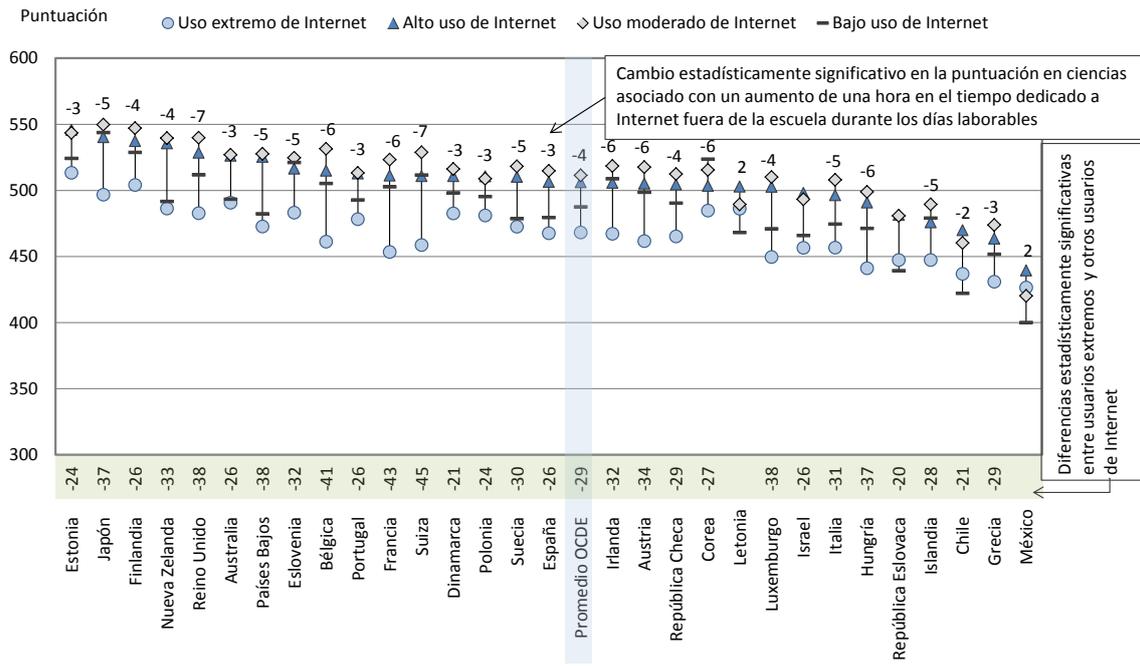
Uso de las TIC y rendimiento académico

El abuso en el uso de Internet (uso extremo de Internet) está negativamente relacionado con el rendimiento académico. En la Figura 29 se muestra que incluso descontando el factor de estatus socioeconómico de los estudiantes, los usuarios extremos de Internet obtienen una puntuación media 30 puntos inferior en ciencias a cualquiera de los otros grupos que usan Internet en el promedio de países OCDE, lo que sucede en todas las materias analizadas en PISA.

En algunos países, esa diferencia de puntuaciones resulta extraordinariamente elevada. Por ejemplo, en Bélgica, Francia y Suiza, la puntuación media estimada de los usuarios extremos de Internet es más de 40 puntos menor en ciencias que la de los otros estudiantes. En España, la diferencia entre los usuarios extremos de Internet y los demás usuarios (bajo, moderado y alto uso de Internet) es de alrededor de 25 puntos en la escala de ciencias.

Una posible explicación de la relación negativa entre el uso extremo de Internet y el rendimiento podría ser que los estudiantes que emplean muchas horas en la red lo hacen a costa del tiempo que deberían dedicar a sus deberes escolares, o se distraen en clase debido a que sienten la necesidad de estar conectados vía Internet con sus amigos incluso durante las horas de clase. Sin embargo, también podría darse que los estudiantes que pasan muchas horas conectados tuvieran un rendimiento peor aunque Internet no existiese, debido a que no estuviesen realmente interesados en su trabajo escolar, se desconcentrasen con mucha frecuencia o por otras razones no necesariamente relacionadas con la conexión a Internet.

Figura 29. Relación entre el rendimiento en ciencias y el uso de Internet



Conclusiones

Satisfacción de los alumnos con su vida

España se sitúa en 7,4 puntos dentro una escala que mide el grado de satisfacción con la propia vida de 0 a 10. El promedio OCDE se sitúa en 7,3. Otros países con resultados similares a España son Portugal, Alemania y Chile. Países americanos, entre los que se encuentra México, dijeron estar satisfechos con la vida con unas medias de 8,5 a 7,9. En promedio, entre los países de la OCDE, alrededor del 29% de las chicas y del 39% de los chicos manifestaron estar muy satisfechos con su vida, existiendo una diferencia de 10 puntos porcentuales entre ambos sexos. Este patrón de mayor insatisfacción en las chicas es común a todos los países participantes en PISA 2015.

Aunque el índice de satisfacción con la vida es negativo para los alumnos recién llegados de otros países, los alumnos inmigrantes de segunda generación (alumnos nacidos en España con padres nacidos en otro país) tienen una satisfacción con su vida prácticamente igual a la de los alumnos nativos y superior a la media de los alumnos inmigrantes de segunda generación de la OCDE. Es decir, en la segunda generación nuestra sociedad compensa las dificultades de la primera generación, estos estudiantes se encuentran tan satisfechos con la vida como los alumnos nativos.

Ansiedad ante el estudio y los exámenes

Este tipo de ansiedad es común a todos los alumnos de los países participantes en PISA. Los alumnos españoles expresan un grado de ansiedad más alto en comparación con la media de la OCDE. En España, el 48% siente mucha tensión al estudiar (promedio OCDE 37%); y un 67% se siente ansioso ante un examen, incluso creyendo estar bien preparado, frente a un 55% de la OCDE.

La ansiedad se muestra con mayor frecuencia en las chicas que en los chicos. En el promedio de los países OCDE, los chicos presentan 13 puntos porcentuales menos que las chicas al declarar que sienten mucha tensión al estudiar para un examen. En España, las cifras se sitúan en un 40% para los chicos y en un 56% para las chicas. Una posible explicación es que las chicas se sienten más inseguras que los chicos y, como resultado, experimentan más preocupación e inquietud antes y durante los exámenes. La ayuda y el apoyo de padres y profesores son la clave en la reducción de los niveles de ansiedad manifestados por los estudiantes.

La motivación para alcanzar un logro

La motivación es frecuentemente el elemento que marca la diferencia entre el éxito y el fracaso, tanto en el centro educativo como en la vida. Motivar a los estudiantes es uno de los mayores desafíos a los que se enfrentan los profesores a diario. En general, los estudiantes españoles presentan menor motivación para conseguir un objetivo que el promedio del

conjunto de países OCDE. En España los chicos se ven a sí mismos como más ambiciosos en una diferencia de +13 puntos con respecto a las chicas. Sin embargo, las chicas muestran una mayor motivación a la hora de obtener mejores resultados para así tener mejores oportunidades para continuar sus estudios.

En relación con el rendimiento en ciencias, la diferencia entre los alumnos que se encuentran en el último y el primer cuartil en el índice de motivación para alcanzar un logro es de 38 puntos de media en los países la OCDE. Sin embargo, en España esta diferencia es de 55 puntos, un dato parecido al que se da en países como Finlandia o Portugal.

El sentido de pertenencia al centro escolar de los alumnos y sus relaciones con los profesores

El sentido de pertenencia al centro implica sentirse aceptado por el resto del grupo, conectado con los demás y un miembro más de la comunidad. Los alumnos españoles son los que más se identifican con su centro en comparación con los de la OCDE. Este dato es muy positivo en el sistema educativo español. En el índice elaborado de -0,5 a +0,5, la OCDE está en el +0,02; sin embargo, España se sitúa muy cerca del máximo, con un +0,47.

Los alumnos que perciben que sus profesores les apoyan, muestran un mayor sentimiento de pertenencia al centro. De media en los países de la OCDE, los alumnos que dicen que su profesor de ciencias está dispuesto a darles apoyo y se interesa por su aprendizaje, tienen aproximadamente 1.8 veces más de posibilidades de sentir que están integrados en el centro que aquellos alumnos que no tienen esta percepción.

El acoso entre iguales (*bullying*)

España presenta un porcentaje inferior al de la OCDE en acoso entre iguales. Alrededor de un 14% de los estudiantes afirman haber sufrido algún tipo de acoso en el entorno escolar al menos varias veces al mes, por debajo del promedio de países OCDE (18,7%).

El acoso condiciona muy claramente el rendimiento escolar. En el promedio de los países de la OCDE, los centros donde la incidencia del acoso entre iguales es mayor (más del 10% de los alumnos son víctimas frecuentes de acoso), los estudiantes obtienen 47 puntos menos en ciencias de media que en aquellos centros en los que esta situación es menos frecuente (menos del 5% de los alumnos son acosados con frecuencia). En los centros educativos españoles, la relación entre el clima de disciplina y el acoso entre iguales es menos fuerte que en el promedio OCDE, aunque resulta significativa. Por supuesto, los padres también juegan un papel esencial para reducir el impacto negativo del acoso entre iguales. La participación en programas de prevención del acoso entre iguales organizados desde los centros educativos es una de la principales herramientas.

Uso de los alumnos del ordenador

Tanto el uso extremo como el escaso o reducido de Internet pueden producir rendimientos académicos más bajos, un nivel de satisfacción inferior y tasas más altas de absentismo. De media, los alumnos españoles utilizan Internet 167 minutos diarios entre semana y 215 los fines de semana. La media de la OCDE es de 146 y 184 minutos respectivamente.

Segregación social en los centros según la ocupación de los padres

España tiene un índice de segregación social de 20,4 puntos. Este índice se explica por las diferencias en la composición social de los alumnos escolarizados en centros de titularidad privada, que se sitúa en torno al promedio de la OCDE (20,6), y por debajo del de países como Hungría, Chile, Australia, Noruega y Alemania, todos ellos con valores superiores a 25. Esta distribución poco homogénea de los alumnos según los tipos de centros refleja el hecho de que los hijos de profesionales tienden a estudiar más en centros de titularidad privada que los hijos de trabajadores de ocupaciones manuales.

La implicación familiar, el rendimiento de los alumnos y su satisfacción con la vida

Los efectos positivos de la implicación paterna en las actividades diarias de sus hijos en los centros son evidentes. En España, el 58% de los padres expresa intercambiar ideas con los profesores de su hijo acerca del papel de los padres y del apoyo familiar, mientras que la media de los países es solo del 42%.

España es uno de los países donde padres e hijos conviven más estrechamente según los datos PISA. Más del 90% de los padres dijeron compartir una comida diaria con sus hijos y al menos un 74 % hablan con sus hijos sobre cómo les va en clase y en el centro escolar. Además, estos momentos de interacción familiar pueden contribuir decisivamente a la prevención de posibles trastornos alimentarios en los adolescentes.

Referencias

INEE (2016). [PISA 2015. Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos. Informe español.](#) Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

OECD (2016). *Pisa 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*, PISA. Paris: OECD Publishing.

OECD (2016). *Pisa 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools*, PISA. Paris: OECD Publishing.

OECD (2017). *Pisa 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being*, PISA. Paris: OECD Publishing.

Anexo I

El bienestar de los estudiantes. Resultados PISA 2015. Cuestionario de contexto

En relación con este curso, ¿en qué medida estás de acuerdo o en desacuerdo con las siguientes afirmaciones?

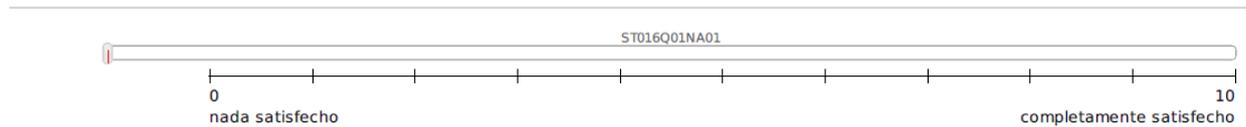
(Por favor, selecciona una respuesta en cada fila)

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
Mis padres se interesan por mis actividades escolares.	ST123Q01NA01 <input type="radio"/>	ST123Q01NA02 <input type="radio"/>	ST123Q01NA03 <input type="radio"/>	ST123Q01NA04 <input type="radio"/>
Mis padres apoyan mis esfuerzos y logros educativos.	ST123Q02NA01 <input type="radio"/>	ST123Q02NA02 <input type="radio"/>	ST123Q02NA03 <input type="radio"/>	ST123Q02NA04 <input type="radio"/>
Mis padres me apoyan cuando me enfrento a dificultades escolares.	ST123Q03NA01 <input type="radio"/>	ST123Q03NA02 <input type="radio"/>	ST123Q03NA03 <input type="radio"/>	ST123Q03NA04 <input type="radio"/>
Mis padres me animan para que tenga confianza en mí mismo.	ST123Q04NA01 <input type="radio"/>	ST123Q04NA02 <input type="radio"/>	ST123Q04NA03 <input type="radio"/>	ST123Q04NA04 <input type="radio"/>

A continuación se pregunta hasta qué punto estás satisfecho con tu vida en una escala de «0» a «10». Cero significa que no estás «nada satisfecho» y «10» que estás «completamente satisfecho».

En general, ¿hasta qué punto estás satisfecho estos días con toda tu vida?

(Por favor, desplaza el deslizador hasta la cifra correspondiente)



¿En qué medida estás en desacuerdo o de acuerdo con las siguientes afirmaciones sobre ti mismo?

(Por favor, selecciona una respuesta en cada fila)

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
Con frecuencia me preocupa que el examen me resulte difícil.	ST118Q01NA01 <input type="radio"/>	ST118Q01NA02 <input type="radio"/>	ST118Q01NA03 <input type="radio"/>	ST118Q01NA04 <input type="radio"/>
Me preocupa sacar malas notas en clase.	ST118Q02NA01 <input type="radio"/>	ST118Q02NA02 <input type="radio"/>	ST118Q02NA03 <input type="radio"/>	ST118Q02NA04 <input type="radio"/>
Incluso cuando estoy bien preparado para un examen me encuentro muy nervioso.	ST118Q03NA01 <input type="radio"/>	ST118Q03NA02 <input type="radio"/>	ST118Q03NA03 <input type="radio"/>	ST118Q03NA04 <input type="radio"/>
Me pongo muy tenso cuando estudio para un examen.	ST118Q04NA01 <input type="radio"/>	ST118Q04NA02 <input type="radio"/>	ST118Q04NA03 <input type="radio"/>	ST118Q04NA04 <input type="radio"/>
Me pongo nervioso cuando no sé resolver un ejercicio en clase.	ST118Q05NA01 <input type="radio"/>	ST118Q05NA02 <input type="radio"/>	ST118Q05NA03 <input type="radio"/>	ST118Q05NA04 <input type="radio"/>

¿En qué medida estás en desacuerdo o de acuerdo con las siguientes afirmaciones sobre ti mismo?

(Por favor, selecciona una respuesta en cada fila)

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
Quiero sacar las notas más altas en todas o en casi todas las asignaturas.	ST119Q01NA01 <input type="radio"/>	ST119Q01NA02 <input type="radio"/>	ST119Q01NA03 <input type="radio"/>	ST119Q01NA04 <input type="radio"/>
Quiero poder elegir entre las mejores oportunidades disponibles cuando me titule.	ST119Q02NA01 <input type="radio"/>	ST119Q02NA02 <input type="radio"/>	ST119Q02NA03 <input type="radio"/>	ST119Q02NA04 <input type="radio"/>
Quiero ser el mejor, haga lo que haga.	ST119Q03NA01 <input type="radio"/>	ST119Q03NA02 <input type="radio"/>	ST119Q03NA03 <input type="radio"/>	ST119Q03NA04 <input type="radio"/>
Me considero una persona ambiciosa.	ST119Q04NA01 <input type="radio"/>	ST119Q04NA02 <input type="radio"/>	ST119Q04NA03 <input type="radio"/>	ST119Q04NA04 <input type="radio"/>
Quiero ser uno de los mejores alumnos de la clase.	ST119Q05NA01 <input type="radio"/>	ST119Q05NA02 <input type="radio"/>	ST119Q05NA03 <input type="radio"/>	ST119Q05NA04 <input type="radio"/>

Lee las descripciones de los tres alumnos siguientes. Basándote en la información que aquí se facilita, ¿en qué medida estás en desacuerdo o de acuerdo con la afirmación de que ese alumno está motivado?

(Por favor, selecciona una respuesta en cada fila)

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
Julio se da por vencido fácilmente cuando se enfrenta a un problema y no suele estar preparado para las clases. Julio está motivado.	ST121Q01NA01 <input type="radio"/>	ST121Q01NA02 <input type="radio"/>	ST121Q01NA03 <input type="radio"/>	ST121Q01NA04 <input type="radio"/>
Normalmente, Elena mantiene el interés por las tareas que emprende y a veces hace más de lo que se espera de ella. Elena está motivada.	ST121Q02NA01 <input type="radio"/>	ST121Q02NA02 <input type="radio"/>	ST121Q02NA03 <input type="radio"/>	ST121Q02NA04 <input type="radio"/>
Andrés quiere sacar las notas más altas en sus estudios y sigue trabajando en sus tareas hasta que todo está perfecto. Andrés está motivado.	ST121Q03NA01 <input type="radio"/>	ST121Q03NA02 <input type="radio"/>	ST121Q03NA03 <input type="radio"/>	ST121Q03NA04 <input type="radio"/>

¿En qué medida estás en desacuerdo o de acuerdo con las siguientes afirmaciones sobre ti mismo?

(Por favor, selecciona una respuesta en cada fila)

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
Prefiero más trabajar en equipo que solo.	ST082Q01NA01 <input type="radio"/>	ST082Q01NA02 <input type="radio"/>	ST082Q01NA03 <input type="radio"/>	ST082Q01NA04 <input type="radio"/>
Sé escuchar.	ST082Q02NA01 <input type="radio"/>	ST082Q02NA02 <input type="radio"/>	ST082Q02NA03 <input type="radio"/>	ST082Q02NA04 <input type="radio"/>
Me gusta ver que mis compañeros de clase tienen éxito.	ST082Q03NA01 <input type="radio"/>	ST082Q03NA02 <input type="radio"/>	ST082Q03NA03 <input type="radio"/>	ST082Q03NA04 <input type="radio"/>
Tengo en cuenta los intereses de los demás.	ST082Q08NA01 <input type="radio"/>	ST082Q08NA02 <input type="radio"/>	ST082Q08NA03 <input type="radio"/>	ST082Q08NA04 <input type="radio"/>
Creo que se toman mejores decisiones en grupo que de forma individual.	ST082Q09NA01 <input type="radio"/>	ST082Q09NA02 <input type="radio"/>	ST082Q09NA03 <input type="radio"/>	ST082Q09NA04 <input type="radio"/>
Me gusta tener en cuenta distintos puntos de vista.	ST082Q12NA01 <input type="radio"/>	ST082Q12NA02 <input type="radio"/>	ST082Q12NA03 <input type="radio"/>	ST082Q12NA04 <input type="radio"/>
Creo que el trabajo en equipo aumenta mi propio rendimiento.	ST082Q13NA01 <input type="radio"/>	ST082Q13NA02 <input type="radio"/>	ST082Q13NA03 <input type="radio"/>	ST082Q13NA04 <input type="radio"/>
Me gusta colaborar con mis colegas.	ST082Q14NA01 <input type="radio"/>	ST082Q14NA02 <input type="radio"/>	ST082Q14NA03 <input type="radio"/>	ST082Q14NA04 <input type="radio"/>

En relación con tu centro, ¿en qué medida estás de acuerdo con las siguientes afirmaciones?

(Por favor, selecciona una respuesta en cada fila)

	<i>Totalmente de acuerdo</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>En desacuerdo</i>	<i>Totalmente en desacuerdo</i>
Me siento marginado en el centro.	ST034Q01TA01 <input type="radio"/>	ST034Q01TA02 <input type="radio"/>	ST034Q01TA03 <input type="radio"/>	ST034Q01TA04 <input type="radio"/>
Hago amigos fácilmente en el centro.	ST034Q02TA01 <input type="radio"/>	ST034Q02TA02 <input type="radio"/>	ST034Q02TA03 <input type="radio"/>	ST034Q02TA04 <input type="radio"/>
Me siento integrado en el centro.	ST034Q03TA01 <input type="radio"/>	ST034Q03TA02 <input type="radio"/>	ST034Q03TA03 <input type="radio"/>	ST034Q03TA04 <input type="radio"/>
Me siento incómodo y fuera de lugar en mi centro.	ST034Q04TA01 <input type="radio"/>	ST034Q04TA02 <input type="radio"/>	ST034Q04TA03 <input type="radio"/>	ST034Q04TA04 <input type="radio"/>
Caigo bien a otros alumnos.	ST034Q05TA01 <input type="radio"/>	ST034Q05TA02 <input type="radio"/>	ST034Q05TA03 <input type="radio"/>	ST034Q05TA04 <input type="radio"/>
Me siento solo en el centro.	ST034Q06TA01 <input type="radio"/>	ST034Q06TA02 <input type="radio"/>	ST034Q06TA03 <input type="radio"/>	ST034Q06TA04 <input type="radio"/>

Durante los últimos 12 meses, ¿con qué frecuencia has vivido las siguientes experiencias en el centro?

(Por favor, selecciona una respuesta en cada fila)

	<i>Nunca o casi nunca</i>	<i>Varias veces al año</i>	<i>Varias veces al mes</i>	<i>Una o más veces a la semana</i>
Los profesores han recurrido a mí con menos frecuencia que a otros alumnos.	ST039Q01NA01 <input type="radio"/>	ST039Q01NA02 <input type="radio"/>	ST039Q01NA03 <input type="radio"/>	ST039Q01NA04 <input type="radio"/>
Los profesores me han calificado con mayor severidad que a otros alumnos.	ST039Q02NA01 <input type="radio"/>	ST039Q02NA02 <input type="radio"/>	ST039Q02NA03 <input type="radio"/>	ST039Q02NA04 <input type="radio"/>
Los profesores me han dado la impresión de que creen que soy menos inteligente de lo que realmente soy.	ST039Q03NA01 <input type="radio"/>	ST039Q03NA02 <input type="radio"/>	ST039Q03NA03 <input type="radio"/>	ST039Q03NA04 <input type="radio"/>
Los profesores me han castigado con mayor dureza que a otros alumnos.	ST039Q04NA01 <input type="radio"/>	ST039Q04NA02 <input type="radio"/>	ST039Q04NA03 <input type="radio"/>	ST039Q04NA04 <input type="radio"/>
Los profesores se han burlado de mí delante de otros.	ST039Q05NA01 <input type="radio"/>	ST039Q05NA02 <input type="radio"/>	ST039Q05NA03 <input type="radio"/>	ST039Q05NA04 <input type="radio"/>
Los profesores me han dicho cosas insultantes delante de otros.	ST039Q06NA01 <input type="radio"/>	ST039Q06NA02 <input type="radio"/>	ST039Q06NA03 <input type="radio"/>	ST039Q06NA04 <input type="radio"/>

Durante los últimos 12 meses, ¿con qué frecuencia has vivido las siguientes experiencias en el centro?

(Por favor, selecciona una respuesta en cada fila)

	<i>Nunca o casi nunca</i>	<i>Varias veces al año</i>	<i>Varias veces al mes</i>	<i>Una o más veces a la semana</i>
Otros alumnos me han insultado.	ST038Q01NA01 <input type="radio"/>	ST038Q01NA02 <input type="radio"/>	ST038Q01NA03 <input type="radio"/>	ST038Q01NA04 <input type="radio"/>
Otros alumnos se han metido conmigo.	ST038Q02NA01 <input type="radio"/>	ST038Q02NA02 <input type="radio"/>	ST038Q02NA03 <input type="radio"/>	ST038Q02NA04 <input type="radio"/>
Otros alumnos me han excluido a propósito.	ST038Q03NA01 <input type="radio"/>	ST038Q03NA02 <input type="radio"/>	ST038Q03NA03 <input type="radio"/>	ST038Q03NA04 <input type="radio"/>
Otros alumnos se han reído de mí.	ST038Q04NA01 <input type="radio"/>	ST038Q04NA02 <input type="radio"/>	ST038Q04NA03 <input type="radio"/>	ST038Q04NA04 <input type="radio"/>
Otros alumnos me han amenazado.	ST038Q05NA01 <input type="radio"/>	ST038Q05NA02 <input type="radio"/>	ST038Q05NA03 <input type="radio"/>	ST038Q05NA04 <input type="radio"/>
Otros alumnos me han quitado o han roto mis cosas.	ST038Q06NA01 <input type="radio"/>	ST038Q06NA02 <input type="radio"/>	ST038Q06NA03 <input type="radio"/>	ST038Q06NA04 <input type="radio"/>
Otros alumnos me han golpeado o empujado.	ST038Q07NA01 <input type="radio"/>	ST038Q07NA02 <input type="radio"/>	ST038Q07NA03 <input type="radio"/>	ST038Q07NA04 <input type="radio"/>
Otros alumnos han difundido rumores horribles sobre mí.	ST038Q08NA01 <input type="radio"/>	ST038Q08NA02 <input type="radio"/>	ST038Q08NA03 <input type="radio"/>	ST038Q08NA04 <input type="radio"/>

En relación con el último día que fuiste clase, ¿hiciste alguna de las siguientes cosas antes de ir?

(Por favor, selecciona una respuesta en cada fila)

	<i>Sí</i>	<i>No</i>
Desayunar	ST076Q01NA01 <input type="radio"/>	ST076Q01NA02 <input type="radio"/>
Estudiar para clase o hacer los deberes	ST076Q02NA01 <input type="radio"/>	ST076Q02NA02 <input type="radio"/>
Ver la televisión/un DVD/un vídeo	ST076Q03NA01 <input type="radio"/>	ST076Q03NA02 <input type="radio"/>
Leer un libro/periódico/revista	ST076Q04NA01 <input type="radio"/>	ST076Q04NA02 <input type="radio"/>
Navegar por Internet/chatear/participar en redes sociales (p. ej., Facebook, Twitter)	ST076Q05NA01 <input type="radio"/>	ST076Q05NA02 <input type="radio"/>
Jugar con videojuegos	ST076Q06NA01 <input type="radio"/>	ST076Q06NA02 <input type="radio"/>
Quedar con amigos o hablar con ellos por teléfono	ST076Q07NA01 <input type="radio"/>	ST076Q07NA02 <input type="radio"/>
Hablar con tus padres	ST076Q08NA01 <input type="radio"/>	ST076Q08NA02 <input type="radio"/>
Realizar tareas domésticas o cuidar de otros miembros de la familia	ST076Q09NA01 <input type="radio"/>	ST076Q09NA02 <input type="radio"/>
Trabajar de forma remunerada	ST076Q10NA01 <input type="radio"/>	ST076Q10NA02 <input type="radio"/>
Hacer ejercicio o practicar un deporte	ST076Q11NA01 <input type="radio"/>	ST076Q11NA02 <input type="radio"/>

En relación con el último día que fuiste a clase, ¿hiciste alguna de las siguientes cosas después de salir del colegio/instituto?

(Por favor, selecciona una respuesta en cada fila)

	<i>Sí</i>	<i>No</i>
Comer	ST078Q01NA01 <input type="radio"/>	ST078Q01NA02 <input type="radio"/>
Estudiar para clase o hacer los deberes	ST078Q02NA01 <input type="radio"/>	ST078Q02NA02 <input type="radio"/>
Ver la televisión/un DVD/un vídeo	ST078Q03NA01 <input type="radio"/>	ST078Q03NA02 <input type="radio"/>
Leer un libro/periódico/revista	ST078Q04NA01 <input type="radio"/>	ST078Q04NA02 <input type="radio"/>
Navegar por Internet/chatear/participar en redes sociales (p. ej., Facebook, Twitter)	ST078Q05NA01 <input type="radio"/>	ST078Q05NA02 <input type="radio"/>
Jugar con videojuegos	ST078Q06NA01 <input type="radio"/>	ST078Q06NA02 <input type="radio"/>
Quedar con amigos o hablar con ellos por teléfono	ST078Q07NA01 <input type="radio"/>	ST078Q07NA02 <input type="radio"/>
Hablar con tus padres	ST078Q08NA01 <input type="radio"/>	ST078Q08NA02 <input type="radio"/>
Realizar tareas domésticas o cuidar de otros miembros de la familia	ST078Q09NA01 <input type="radio"/>	ST078Q09NA02 <input type="radio"/>
Trabajar de forma remunerada	ST078Q10NA01 <input type="radio"/>	ST078Q10NA02 <input type="radio"/>
Hacer ejercicio o practicar un deporte	ST078Q11NA01 <input type="radio"/>	ST078Q11NA02 <input type="radio"/>

Cuestionario de contexto: Cuestionario de trayectoria escolar

En tu familia, ¿quién te ayuda habitualmente a hacer los deberes o a estudiar?

(Por favor, selecciona una respuesta en cada fila)

	<i>Sí</i>	<i>No</i>
Madre o tutora	EC030Q01NA01 <input type="radio"/>	EC030Q01NA02 <input type="radio"/>
Padre o tutor	EC030Q02NA01 <input type="radio"/>	EC030Q02NA02 <input type="radio"/>
Hermana(s)/hermano(s)	EC030Q03NA01 <input type="radio"/>	EC030Q03NA02 <input type="radio"/>
Abuelos	EC030Q04NA01 <input type="radio"/>	EC030Q04NA02 <input type="radio"/>
Otros familiares	EC030Q05NA01 <input type="radio"/>	EC030Q05NA02 <input type="radio"/>
Nadie	EC030Q06NA01 <input type="radio"/>	EC030Q06NA02 <input type="radio"/>
Otras personas	EC030Q07NA01 <input type="radio"/>	EC030Q07NA02 <input type="radio"/>

Cuestionario de contexto: Cuestionario de padres

En su casa, ¿con qué frecuencia realiza usted u otra persona las siguientes actividades con su hijo? <i>(Por favor, marque solo una casilla en cada fila)</i>					
	<i>Nunca o casi nunca</i>	<i>Una o dos veces al año</i>	<i>Una o dos veces al mes</i>	<i>Una o dos veces a la semana</i>	<i>Todos o casi todos los días</i>
Hablar sobre cómo le va a mi hijo en la escuela.	<input type="radio"/> ₁	<input type="radio"/> ₂	<input type="radio"/> ₃	<input type="radio"/> ₄	<input type="radio"/> ₅
Comer o cenar con mis hijos sentados a la mesa.	<input type="radio"/> ₁	<input type="radio"/> ₂	<input type="radio"/> ₃	<input type="radio"/> ₄	<input type="radio"/> ₅
Ayudar a mi hijo con sus deberes de ciencias.	<input type="radio"/> ₁	<input type="radio"/> ₂	<input type="radio"/> ₃	<input type="radio"/> ₄	<input type="radio"/> ₅
Preguntar cómo es el rendimiento de mi hijo en clase de ciencias.	<input type="radio"/> ₁	<input type="radio"/> ₂	<input type="radio"/> ₃	<input type="radio"/> ₄	<input type="radio"/> ₅
Adquirir materiales relacionados con las ciencias (p. ej., aplicaciones, programas informáticos, guías de estudio, etc.) para mi hijo.	<input type="radio"/> ₁	<input type="radio"/> ₂	<input type="radio"/> ₃	<input type="radio"/> ₄	<input type="radio"/> ₅
Hablar con mi hijo sobre cómo se utiliza la ciencia en la vida diaria	<input type="radio"/> ₁	<input type="radio"/> ₂	<input type="radio"/> ₃	<input type="radio"/> ₄	<input type="radio"/> ₅
Hablar con mi hijo sobre las posibilidades de elegir profesiones relacionadas con las ciencias	<input type="radio"/> ₁	<input type="radio"/> ₂	<input type="radio"/> ₃	<input type="radio"/> ₄	<input type="radio"/> ₅

Durante el último curso académico, ¿ha participado en alguna de las siguientes actividades escolares?

(Por favor, marque solo una casilla en cada fila)

	<i>Sí</i>	<i>No</i>	<i>El centro no la promueve</i>
Hablar sobre cómo le va a mi hijo en la escuela.	<input type="radio"/> O ₁	<input type="radio"/> O ₂	<input type="radio"/> O ₃
Comer o cenar con mis hijos sentados a la mesa.	<input type="radio"/> O ₁	<input type="radio"/> O ₂	<input type="radio"/> O ₃
Ayudar a mi hijo con sus deberes de ciencias.	<input type="radio"/> O ₁	<input type="radio"/> O ₂	<input type="radio"/> O ₃
Preguntar cómo es el rendimiento de mi hijo en clase de ciencias.	<input type="radio"/> O ₁	<input type="radio"/> O ₂	<input type="radio"/> O ₃
Adquirir materiales relacionados con las ciencias (p. ej., aplicaciones, programas informáticos, guías de estudio, etc.) para mi hijo.	<input type="radio"/> O ₁	<input type="radio"/> O ₂	<input type="radio"/> O ₃
Hablar con mi hijo sobre cómo se utiliza la ciencia en la vida diaria	<input type="radio"/> O ₁	<input type="radio"/> O ₂	<input type="radio"/> O ₃
Hablar con mi hijo sobre las posibilidades de elegir profesiones relacionadas con las ciencias	<input type="radio"/> O ₁	<input type="radio"/> O ₂	<input type="radio"/> O ₃



El Programa de Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA en sus siglas en inglés) es un estudio trienal que evalúa el grado en que los jóvenes de quince años han adquirido el conocimiento, la comprensión y las destrezas fundamentales para participar plenamente en las sociedades modernas. Este estudio no sólo valora si los alumnos son capaces de reproducir conocimientos, sino también si pueden extrapolar parte de lo que han aprendido y aplicarlo en contextos desconocidos, tanto dentro como fuera del instituto o del colegio. En la edición de 2015, una novedad en la que se centró el Estudio PISA fue el enfoque sobre el bienestar (well-being, en el original inglés). Los estados reconocen la importancia de promover el bienestar de los niños y los adolescentes en su medio escolar, y cada vez más está más integrado este propósito en las políticas educativas: es necesario dar a nuestros jóvenes las mismas posibilidades para alcanzar el éxito en sus estudios, pero es esencial que se encuentren satisfechos y contentos con la vida.