

Aptitudes básicas para el mundo de mañana

OTROS RESULTADOS
del PROYECTO PISA 2000

Resumen Ejecutivo





**APTITUDES BÁSICAS PARA EL MUNDO DE
MAÑANA – OTROS RESULTADOS DEL
PROYECTO PISA 2000**

RESUMEN EJECUTIVO

**ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN
Y EL DESARROLLO ECONÓMICO**

INSTITUTO DE ESTADÍSTICA DE LA UNESCO

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico

En virtud del Art. 1º de la Convención firmada el 14 de diciembre de 1960, en París, y que entró en vigor el 30 de septiembre de 1961, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) tiene como objetivo promover las políticas destinadas a:

- lograr el mayor crecimiento sostenible de la economía y el empleo, así como elevar el nivel de vida de los Países Miembro manteniendo la estabilidad financiera y contribuir así al desarrollo de la economía mundial.
- contribuir a una sana expansión económica en los Países Miembros y en los No Miembros en vías de desarrollo económico; y
- contribuir a la expansión del comercio mundial sobre una base multilateral y no discriminatoria conforme a las obligaciones internacionales.

Alemania, Austria, Bélgica, Canadá, Dinamarca, España, Estados Unidos de América, Francia, Grecia, Irlanda, Islandia, Italia, Luxemburgo, Noruega, Países Bajos, Portugal, Reino Unido, Suecia, Suiza, y Turquía son los países firmantes de la Convención constitutiva de la OCDE. Los siguientes países se han adherido posteriormente a esta Convención (las fechas son las del depósito de los instrumentos de adhesión): Japón (28 de abril de 1964), Finlandia (28 de enero de 1969), Australia (7 de junio de 1971), Nueva Zelanda (29 de mayo de 1973), México (18 de mayo de 1994), República Checa (21 de diciembre de 1995), Hungría (7 de mayo de 1996), Polonia (22 de noviembre de 1996), Corea (12 de diciembre de 1996) y República Eslovaca (14 de diciembre de 2000). La Comisión de las Comunidades Europeas participa en los trabajos de la OCDE (Artículo 13 de la Convención de la OCDE).

Fotografía por cortesía de: Corbis París

UNESCO

La Constitución de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) fue aprobada por 20 países en la Conferencia de Londres, en noviembre de 1945, y entró en vigor el 4 de noviembre de 1946. La Organización cuenta actualmente con 188 Estados Miembros.

El principal objetivo de la UNESCO es contribuir a la paz y la seguridad en el mundo promoviendo, mediante la educación, la ciencia, la cultura y la comunicación, la colaboración entre las naciones, a fin de asegurar el respeto universal de la justicia, el estado de derecho, los derechos humanos y las libertades fundamentales que la Carta de las Naciones Unidas reconoce a todos los pueblos del mundo sin distinción de raza, sexo, idioma o religión.

Para cumplir este mandato, la UNESCO desempeña cinco funciones principales: 1) estudios prospectivos sobre la educación, la ciencia, la cultura y la comunicación para el mundo de mañana; 2) el fomento, la transferencia y el intercambio del conocimiento mediante actividades de investigación, formación y educativas; 3) acciones normativas, para la preparación y aprobación de instrumentos internos y recomendaciones estatutarias; 4) conocimientos especializados que se transmiten a los Estados Miembros mediante "cooperación técnica" para que elaboren sus políticas y proyectos de desarrollo; y 5) el intercambio de información especializada.

La Sede de la UNESCO se encuentra en París, Francia.

El Instituto de Estadística de la UNESCO

El Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS) es la oficina de estadística de la UNESCO y es el depositario de la ONU en materia de estadísticas mundiales en los campos de la educación, la ciencia y la tecnología, la cultura y la comunicación.

El UIS se fundó en 1999. Se creó para mejorar el programa de estadística de la UNESCO, así como para desarrollar y suministrar oportunamente estadísticas exactas y políticamente relevantes, requeridas en el contexto actual cada vez más complejo y rápidamente cambiante.

La Sede del UIS se encuentra en Montreal, Canadá.

Derechos de autor OCDE/UNESCO-UIS 2003

Para reproducir cualquier parte de esta obra con propósitos no comerciales o educativos, todos los países a excepción de los Estados Unidos de América, deberán obtener permiso del *Centre français d'exploitation du droit de copie* (CFC), 20, rue des Grands-Augustins, 75006 París, Francia, tel. (33-1) 44 07 47 70, fax (33-1) 46 34 67 19. En los Estados Unidos de América, habrá que obtener permiso del Copyright Clearance Center, Customer Service (CCC), tel. (508) 750-8400, 222 Rosewood Drive, Danvers, MA 01923, EE.UU., o en el sitio web del CCC (www.copyright.com). Cualquier otra solicitud de permiso para reproducir o traducir parte o todo este libro deberá pedirse a Ediciones OCDE, 2, rue André-Pascal, 75775 París Cedex 16, Francia, o a Ediciones UNESCO, Departamento de Ediciones y Derechos, 7, place de Fontenoy, 75352 París 07 SP o 1, rue Miollis, 75732 París Cedex 15, Francia. Fax: (33-1) 45 68 57 39, tel. (33-1) 45 68 49 92. Correo electrónico: p.almeida@unesco.org

Las denominaciones utilizadas y la presentación del material a lo largo de esta publicación no expresan opinión alguna por parte de la UNESCO o la OCDE respecto a la situación legal de ningún país, territorio, ciudad o área, o de sus autoridades, o de la delimitación de sus fronteras o límites.

APTITUDES BÁSICAS PARA EL MUNDO DE MAÑANA – OTROS RESULTADOS DEL PROYECTO PISA 2000 RESUMEN EJECUTIVO

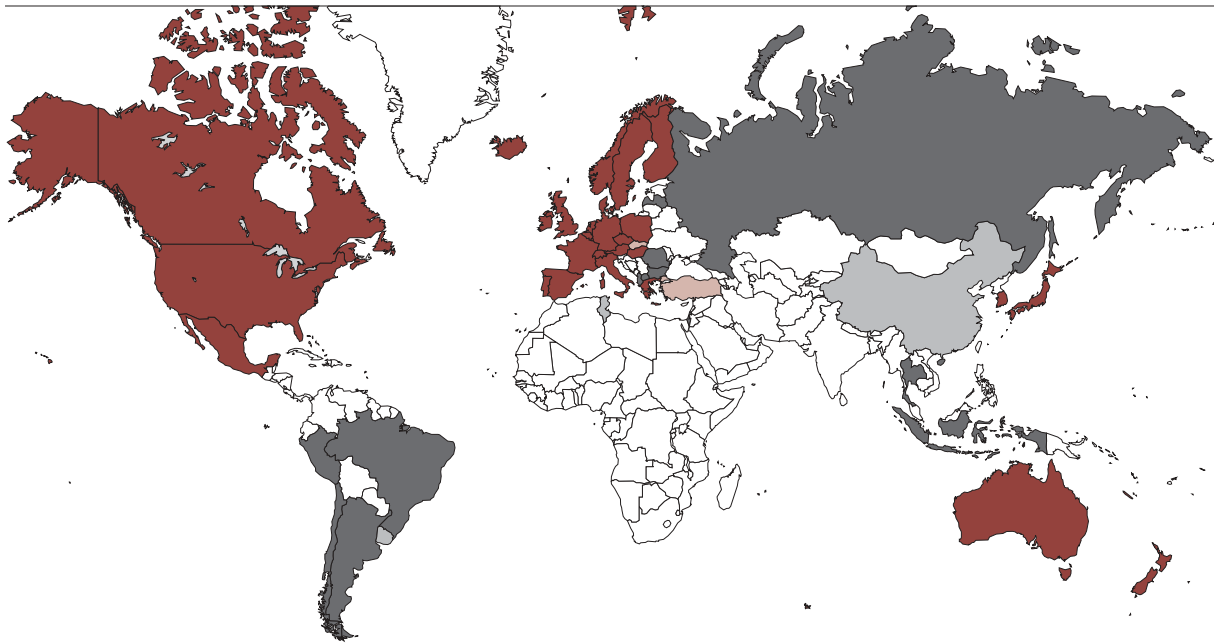
El Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (*Programme for International Student Assessment, PISA*) es un esfuerzo de cooperación entre los países participantes para medir en qué medida los jóvenes de 15 años que se aproximan al fin de la escolaridad obligatoria están preparados para satisfacer los desafíos de las sociedades de hoy. PISA aplica pruebas y cuestionarios con información de referencia a un número de estudiantes que varía entre 4.500 y 10.000 en cada país participante para evaluar aptitudes en tres áreas: lectura, matemática y ciencias. Las evaluaciones se centran en examinar qué tan bien los estudiantes aplican los conocimientos y las aptitudes a las tareas que son relevantes para su vida futura, más que en la memorización de un tema de conocimiento.

La evaluación se llevó a cabo por primera vez en el año 2000 en 32 países, a excepción de cuatro todos los demás miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (véase Gráfico 1). Como respuesta al considerable interés mundial en el estudio, la evaluación se extendió en el año 2001 a otros 11 países no miembros de la OCDE, ascendiendo a 43 el número total de países analizados. Los resultados para los primeros 32 países se presentaron en *Conocimientos y Aptitudes para la Vida (Knowledge and Skills for Life)* publicado en el 2001. *Aptitudes Básicas para el Mundo de Mañana (Literacy Skills for the World of Tomorrow)* amplía este análisis haciendo referencia particular a los resultados en los 15 países no miembros de la OCDE.

PISA proporciona información importante sobre los factores relacionados con el nivel de competencia de los estudiantes, incluido el compromiso del estudiante en el proceso de aprendizaje, el género y el entorno familiar, y ofrece una visión general de cómo las características de las escuelas, tales como la organización de la enseñanza y la disponibilidad y administración de los recursos, están relacionadas con el éxito educativo.

Dado que el proyecto se lleva a cabo cada tres años, ofrece a las personas responsables de la formulación de políticas un lente para dar seguimiento a los resultados de los estudiantes en el tiempo y evaluar las fortalezas y debilidades de sus propios sistemas a la luz de los desempeños de otros países. A través del Proyecto PISA y del trabajo relacionado, la OCDE y la UNESCO buscan contribuir a un cambio en el enfoque de la política desde las condiciones educativas hasta los resultados de aprendizaje, a fin de ayudar a los países en la búsqueda de lograr mejoras en la escolarización y una mejor preparación de la gente joven para su ingreso a una vida adulta de rápidos cambios y creciente interdependencia a escala mundial.

Gráfico 1. Países participantes en PISA



■ Países miembros de la OCDE participantes en PISA 2000

Australia
Austria
Bélgica
Canadá
República Checa
Dinamarca
Finlandia
Francia
Alemania
Grecia
Hungría
Islandia
Irlanda
Italia
Japón
Corea
Luxemburgo
México
Países Bajos
Nueva Zelanda
Noruega
Polonia
Portugal
España
Suecia
Suiza
Reino Unido
EE.UU.

■ Otros países miembros de la OCDE participantes en PISA del 2003 hacia adelante

República Eslovaca
Turquía

■ Países no miembros de la OCDE participantes en PISA 2000

Albania
Argentina
Brasil
Bulgaria
Chile
Hong Kong-China
Indonesia
Israel
Macedonia
Latvia
Liechtenstein
Perú
Rumania
Federación Rusa
Tailandia

■ Otros países no miembros de la OCDE participantes en PISA del 2003 hacia adelante

China
Túnez
Uruguay

* Rumania participó en el proyecto pero los resultados no estaban analizados en el momento de la impresión de este informe. Estos resultados serán publicados en una agenda separada.

■ Desempeño estudiantil en aptitud para lectura

La lectura es un prerrequisito cada vez más esencial para alcanzar el éxito en las sociedades actuales. El interés, la actitud y la capacidad de los individuos para acceder adecuadamente, administrar, integrar, evaluar y reflexionar sobre la información escrita son centrales para la participación plena de los individuos en la vida moderna.

PISA elaboró una escala de aptitud para la lectura que resume el desempeño de los estudiantes a través de varios aspectos de la aptitud para la lectura, con una puntuación promedio de 500 puntos para los países miembros de la OCDE y dos terceras partes de los estudiantes en estos países con una puntuación en el rango entre 400 y 600 puntos. Para facilitar la interpretación, la escala de aptitud para la lectura se dividió en cinco niveles de dominio: el Nivel 1 indica que los estudiantes tienen serias dificultades para utilizar la lectura como un instrumento para avanzar y ampliar sus conocimientos y destrezas en otras áreas; y el Nivel 5 indica que los estudiantes pueden manejar la información que se presenta en textos con los que no están familiarizados, muestran una comprensión detallada de textos complejos y deducen qué información es relevante a la tarea, evalúan críticamente y establecen hipótesis con la capacidad de recurrir a conocimientos y conceptos especializados que puedan ser contrarios a las expectativas. La diferencia entre las puntuaciones de lectura entre dos niveles de dominio adyacentes es de 72 puntos.

Los resultados muestran amplias diferencias entre los países en los conocimientos y destrezas de los jóvenes de 15 años en la aptitud para la lectura. El equivalente de alrededor de tres niveles de dominio, 219 puntos, separa al país de desempeño más alto (Finlandia) y al más bajo (Perú) en la escala combinada de aptitud para la lectura.

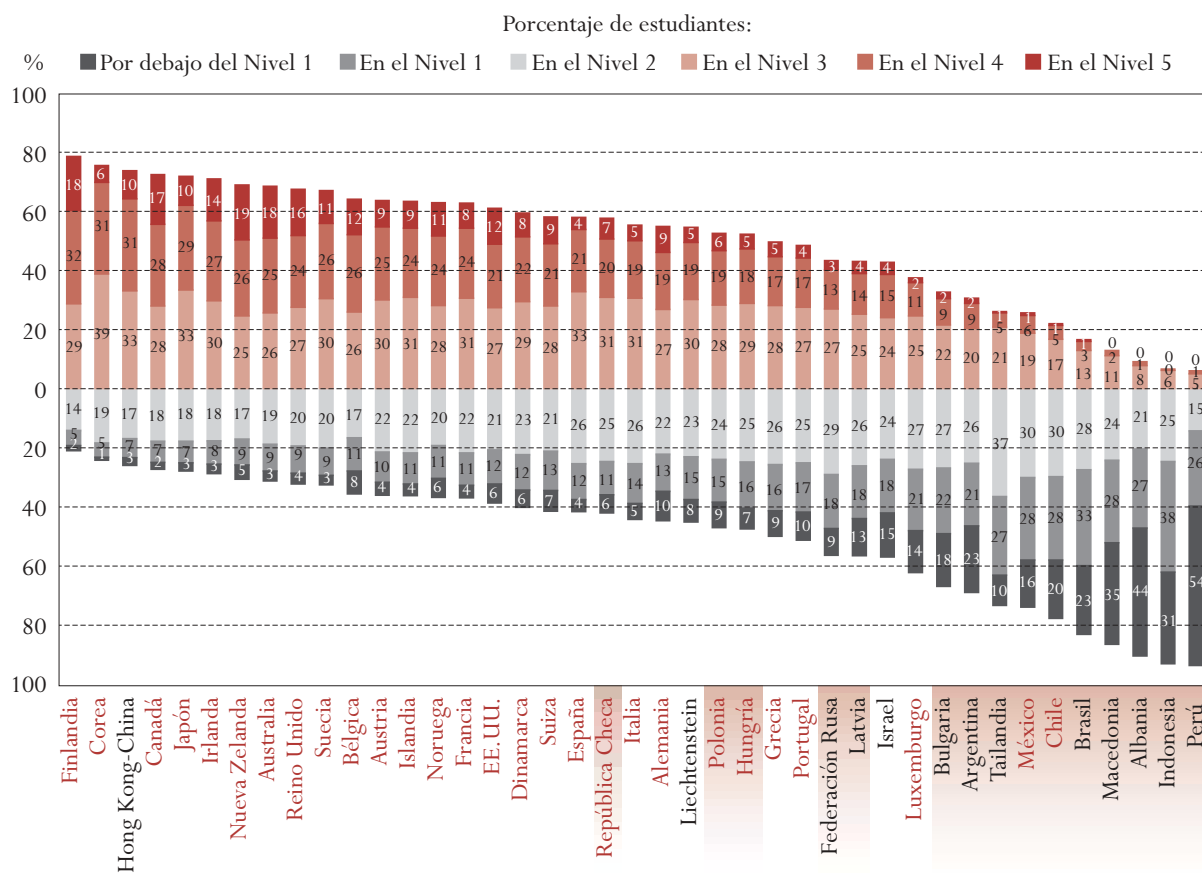
*Ver Cuadro 2.3a
en el informe*

En cada país, alguna proporción de los jóvenes de 15 años alcanza el nivel más alto de competencia (Nivel 5). Como muestra el gráfico 2, en promedio, el 10 por ciento de los estudiantes de los países miembros de la OCDE alcanzan este nivel, mientras que en los países no miembros de la OCDE la proporción varía desde el 10 por ciento en Hong Kong-China hasta el 0,1 por ciento o menos en Albania, Indonesia, Antigua República Yugoslava de Macedonia y Perú.

*Ver Gráfico 2.1a
en el informe*

En el extremo más bajo de la escala, el 18 por ciento de los estudiantes en los países miembros de la OCDE y más del 50 por ciento de la población escolar en Albania, Brasil, Indonesia, Antigua República Yugoslava de Macedonia y Perú se ubican en el Nivel 1 o por debajo, indicando que, en el mejor de los casos, sólo pueden manejar las tareas más básicas de lectura. Los estudiantes en este nivel no son un grupo seleccionado al azar. En prácticamente todos los países la mayoría de éstos son hombres, y muchos vienen de entornos familiares desfavorables y han nacido en el extranjero o tienen padres extranjeros. Incluso en los países que muestran buenos resultados, la existencia de una pequeña pero significativa minoría de estudiantes que, cerca de la conclusión de la escolaridad

Gráfico 2 Porcentaje de estudiantes en cada uno de los niveles de dominio en la escala combinada de aptitud para lectura



Fuente: base de datos del Proyecto PISA de la OCDE 2003. Cuadro 2.1a.

Ver Cuadro 2.1a
en el informe

obligatoria, carecen de los cimientos de las destrezas lectoras necesarias para mayores aprendizajes, debe ser de interés para las personas responsables de la formulación de las políticas. Esto es especialmente importante dada la cantidad creciente de evidencia respecto que la educación para adultos y la formación más allá de la escuela tienden a reforzar en vez de atenuar las diferencias de destrezas que resultan de un éxito desigual en la educación inicial. Ver Cuadro 2.1a en el informe

Ver Cuadro 2.3a
en el informe

Sin embargo, las diferencias entre los países representan sólo una mínima parte de la variación general en el desempeño de los estudiantes. Enfrentar la diversidad de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes y reducir las brechas en su desempeño representan desafíos formidables para todos los países. Por ejemplo, la diferencia entre las puntuaciones de los estudiantes en los percentiles 75° y 25° de la distribución del desempeño, una estadística que se utiliza a menudo como una medida de equidad en los resultados de aprendizaje, oscila en menos de 111 puntos en los cinco países de Asia, Hong Kong-China, Indonesia, Japón, Corea y Tailandia, y más de 150 puntos en Argentina e Israel. Las disparidades son claras incluso dentro de los países con

niveles similares de desempeño promedio. Indonesia y Antigua República Yugoslava de Macedonia, por ejemplo, tienen una puntuación media similar en la escala combinada de aptitud para la lectura (371 y 373 respectivamente), pero el rango para la mitad de la población estudiantil en Antigua República Yugoslava de Macedonia es de 135 puntos, 34 puntos por encima de Indonesia.

¿Hasta qué punto la variación en el desempeño de los estudiantes en las evaluaciones de PISA es un reflejo de la distribución de las habilidades innatas de los estudiantes, y por lo tanto, un desafío para los sistemas de educación que no puede ser enfrentado directamente a través de políticas educativas? El Proyecto PISA muestra que las amplias disparidades en el desempeño no son una condición necesaria para que un país alcance un alto nivel de desempeño. Cuatro de los siete países con las diferencias más pequeñas entre los percentiles 75° y 25°, Finlandia, Hong Kong-China, Japón y Corea, están también entre los países con mejor desempeño en aptitud para la lectura medido por su puntuación promedio. A la inversa, dos países con amplias brechas de desempeño, Argentina e Israel, tienen puntuaciones medias que están considerablemente por debajo del promedio de los países miembros de la OCDE.

*Ver Cuadro 2.3a
en el informe*

Múltiples factores contribuyen a la diferencia en el desempeño de los estudiantes. Dado que las causas de la diferencia del rendimiento de los estudiantes varían, los países adoptan diversos enfoques para tratar el desafío. Algunos países tienen sistemas de escuelas que buscan proporcionar a todos los alumnos las mismas oportunidades para aprender y exigen que cada escuela dé cabida a la completa variedad de necesidades de aprendizaje de los alumnos. Otros países responden a la diversidad agrupando los estudiantes con niveles similares de desempeño en las mismas clases o escuelas.

¿De qué manera tales políticas y prácticas afectan el desempeño real de los estudiantes? No hay una respuesta clara, ya que la diferenciación se aplica a menudo de manera informal dentro de las escuelas, lo que hace que las comparaciones internacionales sean difíciles. No obstante, el Proyecto PISA revela que en la mayoría de los países, una proporción considerable de la variación del desempeño de los estudiantes se da entre escuelas. En 25 países, las diferencias entre las escuelas exceden una tercera parte de la variación total en el desempeño de los estudiantes en un país promedio de la OCDE. Independientemente de si la variación total es grande o pequeña, la variación entre escuelas alcanza más de la mitad de la variación total en 13 países y 67 por ciento o más en Austria, Bélgica, Alemania, Hungría y Polonia. Los cinco casos más extremos no incluyen países fuera de la OCDE. Sin embargo, en todos los países que no son miembros de la OCDE excepto Indonesia, Latvia, la Federación Rusa y Tailandia, las diferencias en desempeño entre escuelas son mayores que el nivel promedio de los países miembros de la OCDE, donde la varianza entre escuelas representa el 36 por ciento de la varianza total.

*Ver Cuadro 7.1a
en el informe*

Los resultados de PISA sugieren que, tanto la variación total en el desempeño de los estudiantes, como la proporción relativa de esa variación que se da entre escuelas, tienden a ser mayores en los países con una diferenciación explícita a una edad temprana entre los tipos de programas y escuelas. Los datos también sugieren que los efectos de la agrupación social son mayores en los sistemas educativos con tipos diferenciados de escuelas que en sistemas en las cuales el currículum no varía considerablemente entre las escuelas.

■ DESEMPEÑO ESTUDIANTIL EN LAS APTITUDES PARA MATEMÁTICAS Y CIENCIAS

Durante gran parte del siglo pasado, el contenido del currículum de matemáticas y ciencias de las escuelas estuvo dirigido a la necesidad de proporcionar la base para la formación profesional de un pequeño número de matemáticos, científicos e ingenieros. Sin embargo, en la actualidad, la formación en matemáticas y ciencias es importante para todos a fin de entender asuntos médicos, económicos, ambientales y otros temas que dan forma a las sociedades modernas, las cuales se basan en gran medida en los avances tecnológicos y científicos. El proyecto PISA consideró las matemáticas en relación con su utilización en la vida diaria y evaluó la capacidad de los estudiantes para reconocer e interpretar problemas matemáticos; trasladar estos problemas a contextos matemáticos; utilizar los conocimientos y procedimientos matemáticos para resolver problemas; interpretar los resultados en términos del problema original; reflexionar sobre los métodos aplicados; así como formular y comunicar los resultados.

Ver Cuadro 3.1 en el informe

Como con la habilidad lectora, el Proyecto PISA encontró amplias diferencias entre los países en el desempeño en matemáticas, a través de estos diversos aspectos. Los estudiantes de Hong Kong-China, Japón y Corea obtuvieron las más altas puntuaciones medias en la formación matemática. El promedio de puntuación más baja fue el de Perú. Además de Hong Kong-China, sólo un país no miembro de la OCDE, Liechtenstein, presentó una puntuación media por encima del promedio de los países miembros de la OCDE.

Ver Cuadro 3.1 en el informe

Las diferencias en el desempeño matemático al interior de los países son también pronunciadas, pero, como en el caso de la aptitud para la lectura, algunos países logran alcanzar altos niveles de desempeño sin grandes disparidades. Es sorprendente que cinco de los siete países con las diferencias más pequeñas entre los percentiles 75° y 25° (Canadá, Finlandia, Islandia, Japón y Corea) tienen un desempeño que se encuentra, de un modo estadísticamente significativo, por encima del promedio de los países miembros de la OCDE. Asimismo, los cinco países con las distribuciones más desiguales de las aptitudes para matemática (Albania, Argentina, Bulgaria, Grecia e Israel) tienen un desempeño considerablemente inferior a este nivel.

Las aptitudes para las ciencias en PISA se determinaron en una escala de medición de la capacidad de los estudiantes para: utilizar los conocimientos científicos, reconocer preguntas relacionadas con las ciencias, identificar las cuestiones implicadas en las investigaciones científicas, relacionar los datos científicos con afirmaciones y conclusiones, y comunicar estos aspectos de la ciencia.

Al igual que con las aptitudes para la matemática, Hong Kong-China, Japón y Corea muestran el desempeño más alto. El rango de las puntuaciones promedio entre el desempeño más alto y más bajo en la formación científica es también muy amplio, con los países de más alto desempeño rindiendo alrededor de 0,5 desviaciones estándar por encima del promedio de los países miembros de la OCDE y los cinco países con más bajo desempeño -ninguno miembro de la OCDE- rindiendo entre 1,0 y 1,5 desviaciones estándar por debajo de este nivel. La distribución de las puntuaciones de las aptitudes para las ciencias al interior de los países es similar a los patrones encontrados en matemáticas.

*Ver Cuadro 3.2
en el informe*

■ EL CONTEXTO ECONÓMICO DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS

Cuando se comparan los resultados de los países en el Proyecto PISA, es importante considerar el contexto en el cual operan los sistemas educativos. Los 15 países no miembros de la OCDE participantes comparten características demográficas, educativas y económicas que los distinguen de los países miembros de la OCDE.

Por ejemplo, una proporción considerable de niños no llega a la escuela secundaria en algunos de los países no miembros de la OCDE, con tasas de escolarización que varían desde el 89 por ciento en Israel y Bulgaria, cercanas al promedio de los países miembros de la OCDE, a 48 por ciento en Indonesia. Las altas tasas de repetición son también un problema frecuente. Finalmente, las tasas de escolarización en la educación terciaria varían ampliamente en los países no miembros de la OCDE, de 15 por ciento en Albania y Brasil a 65 por ciento en la Federación Rusa.

*Ver Cuadro 1.3
en el informe*

En los países no miembros de la OCDE también varía ampliamente la capacidad financiera para proporcionar servicios educativos de calidad a la población. Los más ricos de éstos tienen ingresos per capita cuatro veces mayores que los más pobres, y hay, tanto países no miembros de la OCDE con distribución del ingreso más equitativa, como con distribución menos equitativa que en el promedio de los países miembros de la OCDE. La participación del gasto en educación en la riqueza nacional también varía en los países.

Los países con un mayor ingreso nacional o Producto Bruto Interno (PBI) tienden a tener un mejor desempeño que los países con un ingreso nacional más bajo en una escala que combina los resultados de las aptitudes para la lectura, matemáticas y ciencias. Sin constituir necesariamente una relación causal, 43 por ciento de la variación entre de las puntuaciones medias de los países se puede

*Ver Cuadros
1.4 y 3.3. en
el informe*

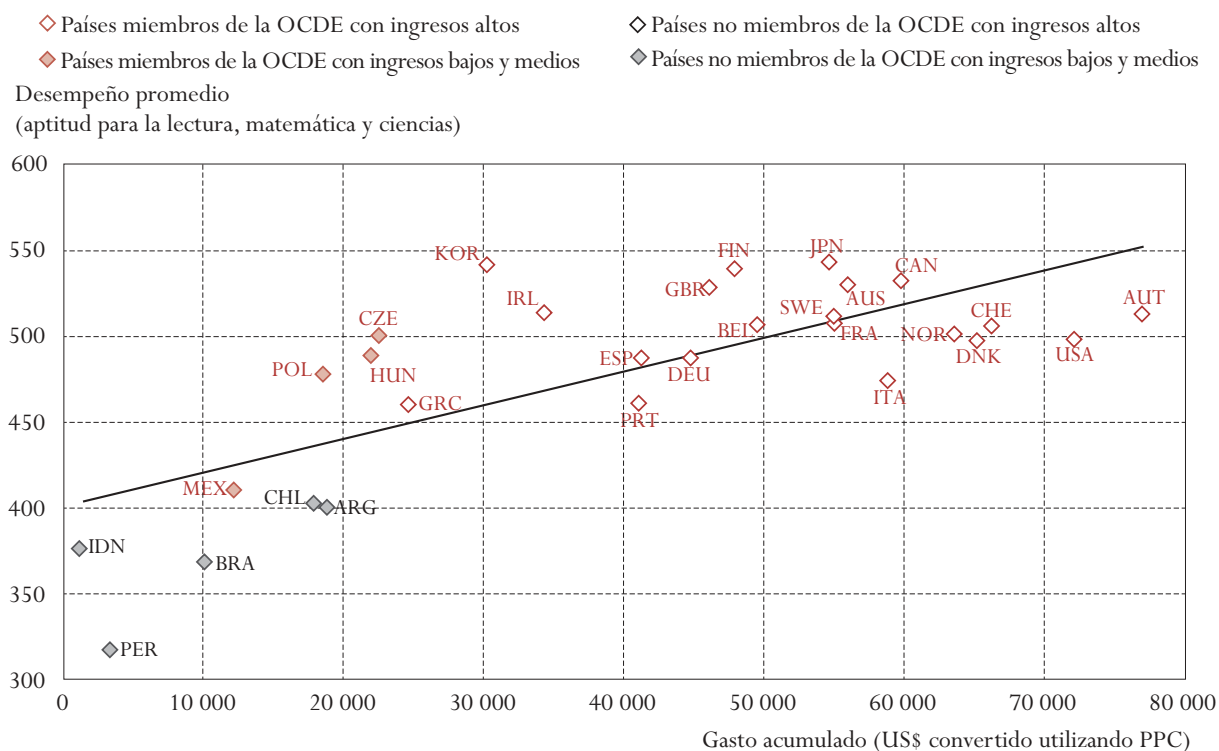
pronosticar a partir de su PBI per capita. Más allá de las relaciones entre el desempeño promedio y el PBI per capita promedio, PISA también sugiere que los más altos niveles de desigualdad del ingreso tienden a estar relacionados con los menores niveles de desempeño promedio. La relación es bastante consistente con una medida de desigualdad del ingreso (Índice de Gini) que explica el 26 por ciento de la variación en el desempeño promedio entre los países participantes.

Mientras el PBI proporciona una medida de la capacidad de un país para financiar la educación, no mide directamente los recursos financieros invertidos realmente. Por lo tanto, PISA también compara la cantidad de dinero promedio que los países gastan por alumno desde el comienzo de la educación primaria hasta la edad de 15 años con el desempeño del estudiante promedio a lo largo de las tres áreas evaluadas. El Gráfico 3 muestra una relación directa entre el gasto por alumno y el desempeño medio del país en las tres áreas de evaluación. Cuando el gasto por alumno en las instituciones educativas aumenta, también aumenta el desempeño medio del país, explicando el gasto por alumno el 54 por ciento de la variación entre los países en el desempeño medio.

Ver Cuadro 3.3
en el informe

Gráfico 3 Desempeño de los alumnos y gasto por alumno

Relación entre el desempeño promedio a lo largo de las escalas de aptitud para la lectura, matemática y ciencias y el gasto acumulado en las instituciones educativas hasta la edad de 15 años en US \$, ajustado utilizando el índice de paridad de poder de compra (PPC)



La clave de nombres de países y abreviaciones se encuentra en el Apéndice 1.

Fuente: base de datos del Proyecto PISA de la OCDE, 2003. Cuadro 3.3.

Sin embargo, un bajo gasto por alumno no puede equipararse automáticamente con un pobre desempeño de los sistemas educativos. Italia gasta aproximadamente dos veces más por estudiante que Corea pero, mientras que Corea está entre los países con mejor desempeño en las tres áreas evaluadas, Italia tiene un desempeño considerablemente por debajo del promedio de los países miembros de la OCDE.

Otras excepciones similares a la relación general entre el gasto por alumno y el desempeño del alumno sugieren que, por mucho que el gasto en instituciones educativas sea un prerrequisito necesario para proporcionar una educación de alta calidad, no es suficiente para alcanzar altos niveles de resultados. Esto es más evidente en países de América Latina y en Indonesia. El gasto por alumno en estos países es relativamente bajo pero los niveles de gasto solos no pueden explicar sus pobres niveles de desempeño. En estos países, el desempeño de los estudiantes se rezaga considerablemente detrás del pronóstico de gasto por alumno. Aunque PISA no proporciona una visión general sobre la naturaleza subyacente de la relación, los datos sugieren que otros factores, incluida la eficacia con la cual se utilizan los recursos, pueden jugar un papel decisivo.

■ EL EFECTO DEL GÉNERO

Reconociendo el impacto que la educación tiene sobre la participación en el mercado laboral, la movilidad profesional y la calidad de vida, todos los países destacan la importancia de reducir las disparidades educativas entre hombres y mujeres. Se ha alcanzado un progreso importante reduciendo la brecha de género en el logro educativo. En nuestros días las jóvenes tienen más posibilidades de completar una calificación terciaria que las mujeres de hace 30 años. En 13 de los 30 países miembros de la OCDE con datos equiparables, más del doble de mujeres de 25 a 34 años han terminado la educación terciaria con respecto a las mujeres de 55 a 64 años. Además, las tasas de graduación de nivel universitario para las mujeres ahora igualan o exceden las de los hombres en 17 de los 30 países miembros de la OCDE y en todos a excepción de uno de los países no miembros de la OCDE para los cuales los datos comparables están disponibles.

No obstante, en ciertos campos de estudio, las diferencias de género en las calificaciones terciarias permanecen persistentemente altas. Los estudios internacionales han indicado que relativamente pequeñas diferencias de género a favor de los hombres en el desempeño en matemáticas y ciencias en los primeros años de escolaridad llegan a ser más pronunciadas y persistentes en los niveles de grados superiores en muchos países.

Para esclarecer estos asuntos, PISA analizó las diferencias de género en tres áreas:

Desempeño académico. Como muestra el gráfico 4, en todos los países las mujeres, en promedio, alcanzan niveles de desempeño más altos en la aptitud para la lectura que los hombres, con una diferencia global de 32 puntos, o casi

la mitad de un nivel de competencia. Sin embargo, en matemáticas, los hombres tienden a tener un desempeño de mayor nivel en la mayoría de los países, con una distancia promedio de 11 puntos. En ciencia hay pocas diferencias entre hombres y mujeres, con resultados mejores para los hombres en tres países, las mujeres mejor en seis países y 33 países no muestran diferencias de género estadísticamente significativas.

*Ver Cuadro 5.2a
en el informe*

Elección ocupacional. Las estudiantes mujeres tienen más inclinaciones hacia profesiones relacionadas con las ciencias de la vida y la salud así como la enseñanza, mientras que los estudiantes varones hacia carreras relacionadas con la física, las matemáticas o la ingeniería u ocupaciones relacionadas con maquinaria.

Aspiraciones profesionales. PISA clasificó las profesiones esperadas de los estudiantes a la edad de 30 años en cuatro categorías socioeconómicas, desde trabajadores manuales de bajo nivel hasta altos profesionales. Los resultados mostraron que en 40 de los 42 países las mujeres parecen tener más altas expectativas que los hombres hacia sus profesiones futuras, en relación con la expectativa de una ocupación profesional.

*Ver Cuadro 5.1
en el informe*

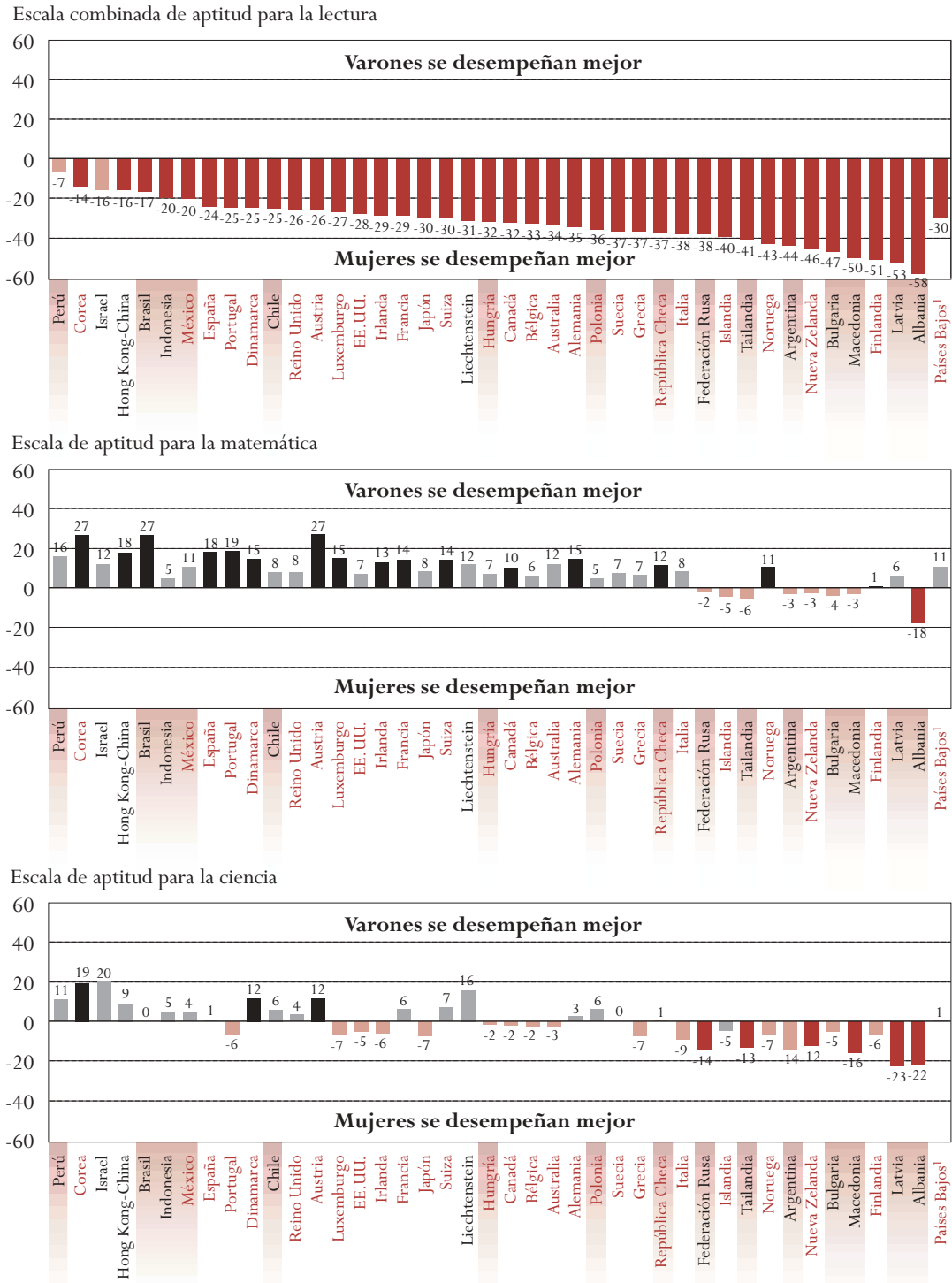
Más allá de estos patrones generales, hay una amplia variación en el tamaño de la brecha de género en los países. En la aptitud para lectura, las diferencias de género se ubican en un rango de puntuación desde los 20 puntos o menos en Brasil, Indonesia, Israel, Hong Kong-China, Corea, México y Perú hasta los 50 puntos o más en Albania, Finlandia, Latvia y Antigua República Yugoslava de Macedonia. En la aptitud para matemática ésta varía desde una puntuación de 18 puntos favoreciendo a las mujeres en Albania; sin diferencias estadísticamente significativas en 25 de los 42 países participantes hasta una puntuación de 27 puntos favoreciendo a los varones en Austria, Brasil y Corea. Las evidencias de aquellos países donde las diferencias de género no son grandes pueden indicar que las políticas y prácticas eficaces reducirían lo que por largo tiempo se consideraron inevitables resultados de las diferencias entre hombres y mujeres en el estilo de aprendizaje, y hasta en las capacidades subyacentes. En efecto, los resultados clarifican que algunos países proporcionan un entorno de aprendizaje o un contexto más amplio que beneficia a ambos géneros equitativamente. Las diferencias que subsisten en otros países, así como la desventaja generalizada enfrentada ahora por los varones jóvenes en habilidad lectora, requieren una delicada atención política.

*Ver Cuadro 5.2a
en el informe*

Mirando más allá de las diferencias en el desempeño promedio de los hombres y las mujeres, es más probable para los hombres estar entre aquellos con desempeños más bajos en la aptitud para lectura en todos los países y, mientras los hombres tienden a rendir mejor que las mujeres en general en matemáticas, gran parte de la diferencia se atribuye al número desproporcionado de hombres entre los mejores alumnos, y no por una relativa ausencia de hombres entre el rendimiento más pobre. Por lo tanto, el bajo desempeño de un joven, especialmente en lectura, es un desafío importante para la política educativa.

Gráfico 4 Diferencias entre géneros en el desempeño de los estudiantes

Diferencias en las puntuaciones de la escala de PISA



1. La tasa de respuesta es demasiado baja para garantizar comparabilidad (véase Anexo 3). Las diferencias estadísticamente significativas se marcan en negro y rojo oscuro.

*Ver Gráfico 5.7
y Cuadro 5.5
en el informe*

Las diferencias de género en el desempeño en lectura se reflejan rigurosamente en los hábitos lectores. Por ejemplo, el 58 por ciento de los hombres y sólo 33 por ciento de las mujeres informan que leen únicamente para obtener la información que necesitan. Al mismo tiempo, 49 por ciento de las mujeres y sólo 30 por ciento de los hombres reportan utilizar al menos 30 minutos al día para leer por placer. Estos datos sugieren que muchos sistemas educativos no han podido involucrar suficientemente a los estudiantes, especialmente a los varones, en actividades lectoras. La relación cercana entre el interés del tema y los resultados de aprendizaje también sugieren que las diferencias de hábitos e intereses de los jóvenes (mujeres y hombres) tienen consecuencias significativas para el aprendizaje, y que la política educativa necesita enfrentar estas consecuencias. Mejorar el nivel de participación de los varones en las actividades lectoras, y estimular el interés y el concepto en sí mismo entre las mujeres en matemáticas, deben ser objetivos de política muy serios si se quiere alcanzar una mayor equidad de género en los resultados educativos.

■ LOS EFECTOS DE LA DEDICACIÓN AL APRENDIZAJE

La mayoría de los niños llegan a la escuela listos para y dispuestos a aprender. ¿Cómo pueden las escuelas promover y fortalecer esta predisposición así como garantizar que los adultos jóvenes dejen la escuela con la capacidad de continuar aprendiendo a lo largo de la vida? Los estudiantes necesitan enfoques efectivos para aprender tanto a tener éxito en la escuela como a satisfacer sus necesidades de aprendizaje más tarde en la vida. En especial, necesitan regular el proceso de aprendizaje, asumiendo responsabilidad por el logro de metas específicas. Estos tipos de resultados no son perseguidos como una parte específica del currículum, pero pueden verse fuertemente influidos por las experiencias de los alumnos en las escuelas y juegan una parte crucial en su futuro. Para enfrentar esto, PISA presta también atención a las formas en que los estudiantes aprenden. Específicamente, examina la forma en que los alumnos tratan y enfrentan las tareas de aprendizaje en la escuela y en qué medida pueden identificar y perseguir sus propias metas de aprendizaje al aplicar estrategias y recurrir a su propia motivación.

*Ver Cuadro 4.2
y Cuadro 4.3
en el informe*

Con respecto a los hábitos de estudio, la diferencia promedio (en puntajes relativos a lectura) entre aquellos que informaron que estudiaban “casi siempre” con la mayor dedicación posible y aquellos que informaron que “casi nunca” lo hacían, fue de 13 puntos en los países miembros de la OCDE. En Brasil, Bulgaria, Dinamarca, Antigua República Yugoslava de Macedonia y Hong Kong-China las distancias variaron desde 61 hasta 73 puntos. Los datos también muestran que la diferencia en el desempeño entre aquellos estudiantes que informaron no faltar a clase y los que informaron hacerlo cinco veces o más tuvieron una puntuación mayor a 75 puntos en 12 países incluyendo Argentina, Chile y Tailandia.

El desarrollo de estrategias de control, por medio de las cuales los alumnos selectivamente procesan, hacen seguimiento y organizan la información, está relacionado de modo directo con el desempeño de los estudiantes en todos los países, aunque no se puede establecer una relación causal. Asimismo, hay una fuerte relación directa entre la elaboración de estrategias mediante las cuales los alumnos relacionan el material con cosas aprendidas en otro contexto, y el desempeño académico, en todos los países a excepción de Bélgica, Israel, los Países Bajos y los Estados Unidos. Los resultados mostraron que aquellos que más probablemente memorizan información no siempre logran los mejores resultados, mientras que los que procesan y elaboran lo que aprenden obtienen buenos resultados.

*Ver Cuadro 4.4
en el informe*

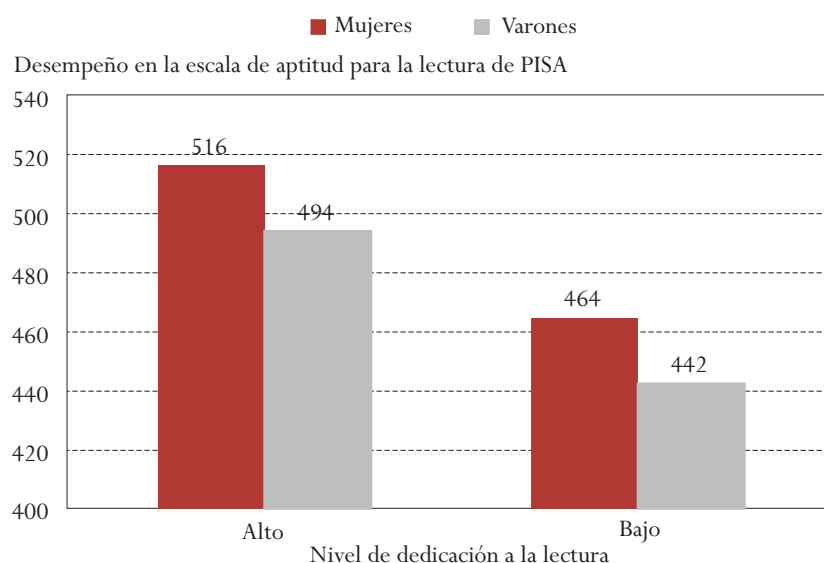
Los estudiantes que utilizan más tiempo para leer por placer, leen más variedad de material y muestran una actitud más positiva hacia la lectura, tienden a ser mejores lectores, independientemente de su entorno familiar y el nivel de riqueza de su país de origen. Los estudiantes que están entre los lectores menos diversificados tienen, en promedio, la más baja puntuación; mientras los estudiantes que son los más diversificados tienen una puntuación más alta.

Las brechas en las puntuaciones que se atribuyen a los diferentes niveles de dedicación a la lectura son mucho mayores que las brechas en el desempeño en lectura atribuidas al género. Aunque las mujeres tienen generalmente una puntuación mayor que los hombres en lectura, los que se dedican más a la lectura tienden a tener un desempeño mejor que las mujeres que menos se dedican a la lectura (véase el Gráfico 5). Tales resultados sugieren que la dedicación a la lectura es un factor importante que distingue entre los alumnos de alto desempeño y bajo desempeño, independientemente del género.

Los estudiantes de 15 años cuyos padres tienen el estatus ocupacional más bajo pero que tienen una alta dedicación a la lectura logran puntuaciones de lectura mejores que los estudiantes cuyos padres tienen un estatus ocupacional alto o medio pero que tienen una dedicación lectora pobre. Todos los alumnos que tienen una alta dedicación a la lectura alcanzan puntuaciones de aptitud para lectura que, en promedio, están significativamente por encima del promedio de los países miembros de la OCDE, cualquiera que sea la ocupación de sus padres. Esto sugiere que la dedicación a la lectura de los alumnos puede ser una plataforma de política importante para contrarrestar la desventaja social.

Estos resultados no deben tomarse como pruebas de una relación causal entre la dedicación a la lectura y el desempeño en lectura. La dedicación a la lectura y el desempeño en lectura pueden reforzarse mutuamente. En este sentido, un instrumento político importante es fomentar en las escuelas y en los padres que se cultiven buenos hábitos lectores en los estudiantes.

Gráfico 5 Relación entre aptitud y dedicación a la lectura según género



Fuente: base de datos del Proyecto PISA de la OCDE 2003.

■ LOS EFECTOS DEL ENTORNO FAMILIAR

El entorno del hogar influye en el éxito educativo, y el estatus socioeconómico puede reforzar sus efectos. Aunque PISA muestra que un desempeño pobre en la escuela no proviene automáticamente de un entorno socioeconómico desfavorable, éste parece ser uno de los factores más poderosos que influyen en el desempeño en las escalas de aptitudes para la lectura, matemática y ciencias.

PISA examina la relación entre el entorno familiar del alumno y su desempeño tanto en términos de los efectos de las características del entorno en los alumnos individualmente como en la situación general de los países participantes. Mientras PISA muestra sistemáticamente una relación entre entornos familiares más favorables y altos niveles de desempeño para los estudiantes en cada país, los patrones de esta influencia varían tanto al interior como entre los países. El análisis cubre las áreas siguientes:

El estatus ocupacional de los padres. Los efectos del estatus ocupacional de los padres en el desempeño difieren de un país al otro. Las diferencias de las puntuaciones de lectura entre los alumnos del cuartil superior e inferior del índice socioeconómico internacional del estatus ocupacional varían desde menos de 50 puntos en Hong Kong-China, Corea y Tailandia a más de 110 puntos en Alemania y Suiza. En la mitad de los países no miembros de la OCDE, estas diferencias son iguales o mayores a 81 puntos que es la diferencia promedio para los países miembros de la OCDE.

Ver Cuadro 6.1a
en el informe

Los recursos familiares. En todos los países, con excepción de Albania e Islandia, los estudiantes de familias con mayores recursos económicos en promedio tienden a lograr puntuaciones de lectura más altas. Para los países no miembros de la OCDE, las brechas en las puntuaciones de lectura entre el cuartil superior e inferior del índice de los recursos familiares varían desde 16 puntos en Latvia y Antigua República Yugoslava de Macedonia hasta 91 puntos en Argentina.

*Ver Cuadro 6.2
en el informe*

Las posesiones relacionadas con la cultura “clásica”. El Proyecto PISA evaluó en qué medida los estudiantes provienen de hogares con posesiones culturales tales como literatura clásica y obras de arte y cómo este factor se relaciona con sus logros. Las diferencias de las puntuaciones medias en la escala combinada de aptitud para lectura entre el cuartil superior e inferior del índice de posesiones culturales oscilan entre 10 y 12 puntos en Indonesia y Tailandia hasta 100 puntos en Luxemburgo. Estas brechas relacionadas con las posesiones culturales son menores en los cinco países asiáticos (menos de 52 puntos).

*Ver Cuadro 6.3
en el informe*

La educación de los padres. En todos los países los estudiantes cuyas madres han terminado el segundo ciclo de educación secundaria (CINE3) tienen mejores desempeños en las tres áreas evaluadas que los alumnos cuyas madres no han terminado este nivel. Sin embargo, en Hong Kong-China la puntuación lectora media de los estudiantes con las madres menos educadas es mayor que las puntuaciones medias de los estudiantes cuyas madres han terminado el segundo ciclo de la educación secundaria o incluso la educación terciaria (CINE5/6) en los demás países no miembros de la OCDE con excepción de Liechtenstein.

*Ver Cuadro 6.4
en el informe*

La comunicación con los padres sobre asuntos sociales y aspectos culturales. PISA preguntó a los alumnos acerca de la frecuencia con que ellos interactuaban o se comunicaban con sus padres en tres áreas culturales (hablar de asuntos políticos o sociales, hablar sobre libros, películas o programas de televisión, y escuchar música juntos) y en tres áreas sociales (hablar sobre su rendimiento en la escuela, comer la principal comida del día con el estudiante, y pasar tiempo juntos hablando). Los resultados muestran que los estudiantes que reportan una interrelación más frecuente con sus padres tanto en los asuntos culturales como sociales tienden a tener un mejor desempeño en la escala combinada de aptitud para lectura en cada país. La comunicación social está cercanamente relacionada con las puntuaciones de lectura en la mayoría de los países no miembros de la OCDE, mientras la comunicación cultural está cercanamente relacionada en la mayoría de los países miembros de la OCDE.

La estructura familiar. Ya que las familias monoparentales en promedio tienen un ingreso más bajo que las familias con dos padres y deben sobrellevar la doble responsabilidad del trabajo y la crianza, puede ser más desafiante para ellos proporcionar y mantener un entorno de aprendizaje de apoyo para los

*Ver Cuadro 6.7
en el informe*

niños. El desempeño relativo en la aptitud para lectura de los estudiantes de familias monoparentales es variado. Los estudiantes de familias monoparentales en los países miembros de la OCDE tienen puntuaciones de lectura que están en promedio 12 puntos más bajo que los estudiantes de otros tipos de familias. En los países no miembros de la OCDE tienen el mismo patrón Hong Kong-China, Israel, Liechtenstein, y Latvia, sin embargo, en el resto de los países no miembros de la OCDE los estudiantes de las familias monoparentales tienen aproximadamente niveles similares de aptitud para lectura que los estudiantes con otros tipos de familias. Ver Cuadro 6.7 en el informe

Para determinar cómo varias características del entorno interactúan y se relacionan con el desempeño de los alumnos se estableció un índice para resumir los estatus ocupacionales de los padres y los años de escolaridad, así como los recursos económicos de las familias, los recursos educativos del hogar y las posesiones relacionadas con la cultura “clásica”. Como se esperaba, los estudiantes con un entorno socioeconómico favorable tienden a tener puntuaciones de lectura más altas que los estudiantes de entornos desfavorables.

*Ver Cuadro 6.11
en el informe*

Más importante aún, mientras todos los países muestran una clara relación positiva entre el entorno del hogar y los resultados educativos, algunos países demuestran que la alta calidad promedio y equidad en los resultados educativos pueden ir juntos: Canadá, Finlandia, Hong Kong-China, Islandia, Japón, Corea y Suecia muestran niveles de desempeño en la escala combinada de aptitud para lectura por encima del promedio y, al mismo tiempo, un efecto por debajo del promedio del estatus económico, social y cultural en el desempeño de los estudiantes (véase Gráfico 6, cuadrante superior derecho). A la inversa, el desempeño promedio en la aptitud para lectura en la República Checa, Alemania, Hungría y Luxemburgo está considerablemente por debajo del promedio de los países miembros de la OCDE mientras al mismo tiempo en estos países hay disparidades por encima del promedio entre alumnos de entornos socioeconómicos favorables y desfavorables (véase el Gráfico 6, cuadrante inferior izquierdo).

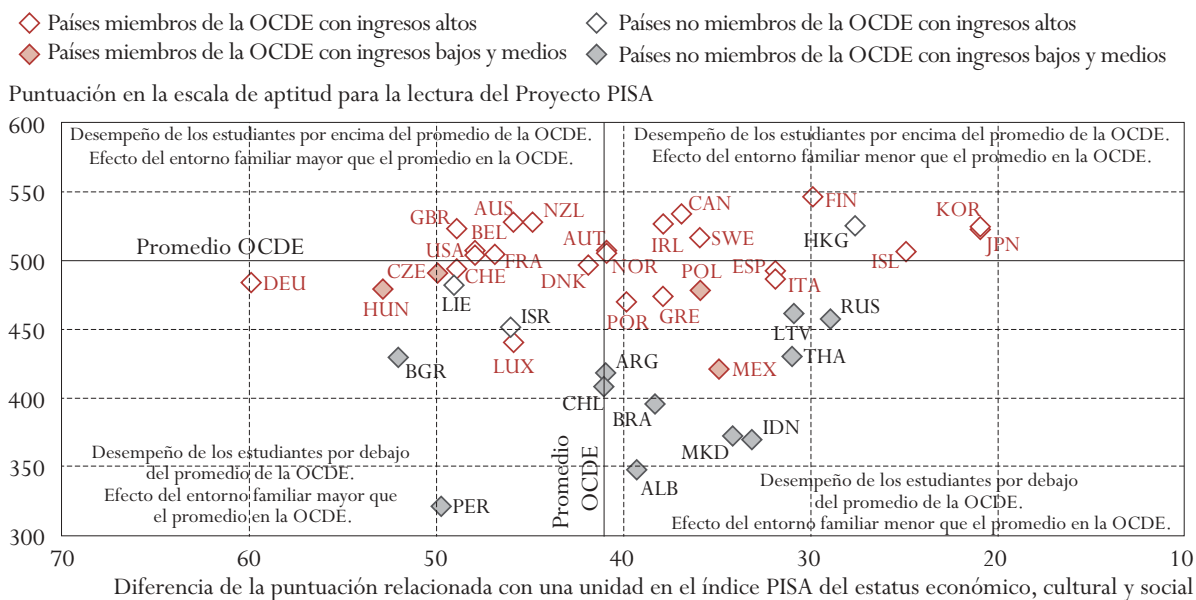
*See Table 6.11
in the report*

La conclusión de que algunos países pueden alcanzar un alto nivel de desempeño mientras reducen las disparidades es alentadora. Al mostrar que los países difieren no sólo en sus desempeños medios sino que también en la medida en que pueden cerrar la brecha entre los alumnos con los niveles más bajos y más altos de desempeño alienta a los responsables de la formulación de políticas nacionales a buscar cómo proporcionar iguales oportunidades y resultados de aprendizaje equitativos para todos los estudiantes.

Los resultados muestran también que para muchos países, si se ajustara por el entorno socioeconómico del alumnado, sus puntuaciones de lectura promedio serían más altas que su desempeño real. Esto es especialmente cierto en muchos países pobres que tienen un desempeño por debajo del promedio de los países

Gráfico 6 Nivel promedio de desempeño en lectura e inequidad relacionada con el entorno socioeconómico

Relación entre el desempeño promedio de los países en la escala de aptitud para la lectura de PISA y la distribución socioeconómica del desempeño de los alumnos



La clave de nombres de países y abreviaciones se encuentra en el Apéndice 1.

Fuente: OCDE, Base de datos PISA, 2003. Cuadros 3.3 y 6.10.

miembros de la OCDE. Tales resultados sugieren que los niveles más bajos del desempeño de los alumnos en la aptitud para lectura en estos países son atribuibles en parte al bajo estatus socioeconómico de los estudiantes. En general, la brecha del desempeño relacionada con el entorno socioeconómico de los alumnos parece relativamente moderada en los países asiáticos y escandinavos pero bastante pronunciada en Alemania y varios países de Europa Central y Oriental.

■ EL IMPACTO DE LAS CARACTERÍSTICAS DE LA ESCUELA

El desempeño de los estudiantes se determina no sólo por las características individuales y entornos familiares que condicionan el proceso de aprendizaje, sino por los recursos, las políticas de admisión y los enfoques de aprendizaje que caracterizan a las escuelas a las que asisten.

Esto representa un desafío importante para la política pública que busca proporcionar oportunidades de aprendizaje para todos los alumnos independientemente de sus entornos familiares. La evidencia de la investigación en algunos países ha sido a menudo desalentadora. Parece que las escuelas sólo hacen una pequeña diferencia. Ya sea que las familias privilegiadas refuerzan

mejor e incrementan lo que han hecho las escuelas, o que las escuelas son mejores para criar y desarrollar a la gente joven de entornos privilegiados, ha sido a menudo evidente que las escuelas reproducen patrones existentes de privilegio más que dar iguales oportunidades de modo que puedan distribuir resultados más equitativos.

PISA destaca el hecho de que el propio entorno familiar de los estudiantes explica sólo parte de las disparidades socioeconómicas en educación, y en la mayoría de los países la parte más pequeña. El impacto combinado de la composición socioeconómica de las escuelas puede tener un efecto considerable en el desempeño de los estudiantes y generalmente tiene más efecto en las puntuaciones previsibles de los estudiantes que las propias características familiares de éstos. En efecto, aproximadamente en una tercera parte de los países participantes en PISA, el impacto de los efectos a nivel de escuela es mayor que el impacto de las características a nivel de los estudiantes.

Otra conclusión clave es que los efectos beneficiosos de las escuelas son reforzados por el entorno socioeconómico. Las escuelas con más recursos y políticas y prácticas relacionadas con un mejor desempeño del alumnado tienden, en diferentes magnitudes, a tener alumnos más aventajados. El resultado neto de este efecto es que en los países donde hay un alto grado de segregación socioeconómica, los alumnos de entornos socioeconómicos desfavorables tienen un rendimiento más bajo. Esto, a su vez, significa que algunos de los resultados de la desigualdad observados en el análisis de los gradientes socioeconómicos están relacionados con la desigualdad de oportunidades. En tales circunstancias, los talentos permanecen sin desarrollar y se pierden recursos humanos.

En algunos países, los estudiantes son altamente segregados en términos socioeconómicos, en parte por la segregación residencial y factores económicos, pero también por las características del sistema educativo. La política educativa en estos países puede tratar de moderar el efecto del entorno socioeconómico en el desempeño de los estudiantes reduciendo la amplitud de la segregación socioeconómica, o asignando los recursos en las escuelas de modo diferenciado. En estos países, puede ser necesario examinar cómo la asignación de los recursos está relacionada con la composición socioeconómica de las escuelas a los que son asignados. En otros países, hay relativamente poca segregación, esto es, las escuelas tienden a ser similares en sus composiciones socioeconómicas. La política educativa en estos países puede apuntar a la moderación del efecto del entorno socioeconómico a través de medidas que aspiran a mejorar los recursos de las escuelas y reducir la segregación dentro de éstas de acuerdo con el estatus económico, social y cultural de los alumnos. Al final, por supuesto, lo que importa es cuán eficientemente se usan los recursos. Los enfoques pueden incluir, por ejemplo, la eliminación de la división del alumnado en clases según sus aptitudes o proporcionar más ayuda a los alumnos con un nivel de desempeño pobre.

En los países donde el efecto del entorno socioeconómico en el desempeño de los estudiantes es moderado, no todos los créditos se le atribuyen al sistema educativo y, en países donde el efecto es considerable, tampoco todos los problemas deben atribuirse a las escuelas. El análisis muestra que los desafíos que los sistemas educativos enfrentan como resultado de las diferencias en la distribución de los factores de entorno familiar entre la población estudiantil difieren ampliamente. Muchos de los factores de las desventajas socioeconómicas no se atribuyen directamente a la política educativa, por lo menos no a corto plazo. Por ejemplo: los logros educativos de los padres sólo pueden mejorar gradualmente, y los recursos económicos de las familias dependerán también del desarrollo económico nacional a largo plazo.

Los resultados de PISA sugieren que la política escolar y las escuelas mismas pueden desempeñar un papel decisivo en la moderación del efecto de la desventaja social en el desempeño de los estudiantes. Los resultados revelan algunos factores de recursos de las escuelas, políticas escolares y prácticas de clases que parecen hacer una diferencia importante en el rendimiento de los alumnos. El aprovechamiento de los recursos escolares por parte de los estudiantes, y la disponibilidad de docentes especializados, pueden tener un efecto en el desempeño de los alumnos. La moral y el compromiso de los docentes, así como la autonomía de las escuelas, también parecen ser importantes, de acuerdo con las percepciones de los directores respecto a los factores relacionados con los docentes que afectan el clima escolar. Por último, hay aspectos de las prácticas de clase que muestran una relación positiva con el desempeño de los estudiantes, como las relaciones docente-alumno y el clima disciplinario en la clase.

No hay un factor que explique por sí solo por qué algunas escuelas o algunos países tienen mejores resultados que otros. El desempeño exitoso se atribuye a un conjunto de factores, incluyendo los recursos escolares, la política y práctica de la escuela, y la práctica de clase. Esto requerirá mucha más investigación y análisis para identificar cómo funcionan estos factores, como interactúan con el entorno del hogar, y como influyen en el desempeño de los alumnos.

En la búsqueda de una mayor comprensión, una serie de informes temáticos de PISA analizarán ampliamente el efecto de las escuelas y los factores al nivel del sistema en el desempeño de los estudiantes, y buscarán entender en más detalle por qué algunos países logran mejores y más equitativos resultados de aprendizaje que otros. Mientras tanto, el mero factor de que los resultados de aprendizaje de alta calidad ya sean una realidad para la mayoría de los alumnos en algunos países, es, en sí mismo, un resultado alentador que muestra que los desafíos futuros pueden enfrentarse exitosamente.



Apéndice 1

Los nombres de los países fueron abreviados en los gráficos 3 y 6 utilizando la clave alfanumérica de 3 dígitos de la Organización Internacional de Normalización (International Organization for Standardization - ISO):

■ PAÍSES MIEMBROS DE LA OCDE

| | | | |
|-----|-----------------|-----|----------------|
| AUS | Australia | IRL | Irlanda |
| AUT | Austria | ISL | Islandia |
| BEL | Bélgica | ITA | Italia |
| CAN | Canadá | JPN | Japón |
| CHE | Suiza | KOR | Corea |
| CZE | República Checa | LUX | Luxemburgo |
| DEU | Alemania | MEX | México |
| DNK | Dinamarca | NLD | Países Bajos |
| ESP | España | NOR | Noruega |
| FIN | Finlandia | NZL | Nueva Zelandia |
| FRA | Francia | POL | Polonia |
| GBR | Reino Unido | PRT | Portugal |
| GRC | Grecia | SWE | Suecia |
| HUN | Hungría | USA | EE.UU. |

■ PAÍSES NO MIEMBROS DE LA OCDE *

| | | | |
|-----|-----------------|-----|-----------------|
| ALB | Albania | LIE | Liechtenstein |
| ARG | Argentina | LVA | Latvia |
| BGR | Bulgaria | MKD | Macedonia |
| BRA | Brasil | PER | Perú |
| CHL | Chile | ROM | Rumania |
| HKG | Hong Kong-China | RUS | Federación Rusa |
| IDN | Indonesia | THA | Tailandia |
| ISR | Israel | | |

* Para simplificar la expresión, el término “país” es utilizado en este informe en referencia tanto a un estado soberano, como a un territorio.

■ UNESCO PUBLISHING

7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France
UIS Ref.: UIS/AP/03-02
ISBN: 92-9189-002-2
IMPRESO EN CANADÁ

■ OECD PUBLICATIONS

2, rue André-Pascal, 75775 Paris Cedex 16, France
OECD Code: (96 2003 01 1 P1)
ISBN: 92-64-10286-8 – No. 53081 2003

APTITUDES BÁSICAS PARA EL MUNDO DE MAÑANA OTROS RESULTADOS DEL PROYECTO PISA 2000

¿Están bien preparados los estudiantes para afrontar los retos del futuro? ¿Son capaces de analizar, razonar y comunicar sus ideas de modo eficaz? ¿Tienen la capacidad de continuar aprendiendo a lo largo de la vida? Éstas son preguntas que se plantean continuamente los padres, los estudiantes, el público y los responsables de los sistemas educativos.

El Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (*Programme for International Student Assessment, PISA*) de la OCDE proporciona algunas respuestas a estas preguntas. PISA evalúa en qué medida los estudiantes que se aproximan al fin de la educación obligatoria, han adquirido algunos de los conocimientos y aptitudes que son esenciales para una participación plena en sociedad. Presenta evidencias sobre el desempeño de los estudiantes en lectura, matemática y ciencias; revela factores que influyen en el desarrollo de estas aptitudes en el hogar y en la escuela; y examina las implicancias para el desarrollo de políticas.

Con el informe Aptitudes Básicas para el Mundo de Mañana - Otros resultados del Proyecto PISA 2000, la OCDE y el Instituto de Estadística de la UNESCO amplían el panorama que el Proyecto PISA proporciona, analizando los resultados correspondientes a los países que se han incorporado recientemente al proyecto: Albania, Argentina, Bulgaria, Chile, Hong Kong-China, Indonesia, Israel, Antigua República Yugoslava de Macedonia, Perú, Rumania y Tailandia.

El informe muestra una variación considerable en los niveles de conocimientos y aptitudes entre los estudiantes, las escuelas y los países. No todas estas diferencias se deben a las condiciones sociales y económicas en las que viven los estudiantes y operan las escuelas y los países. Algunos países han podido mitigar la influencia del entorno social y algunos lo han logrado alcanzando también un alto nivel de desempeño. Éstos son logros notables. ¿Otros países aceptarán el desafío?

Para más información o para adquirir el informe completo, por favor contactar:

www.unesco.org/publications

www.oecd.org

Ediciones UNESCO
7, place de Fontenoy
75352 PARIS 07 SP
Francia

Ediciones OCDE
2, rue André-Pascal
75775 PARIS Cedex 16
Francia

Una versión electrónica de este informe puede encontrarse en:

www.uis.unesco.org o www.pisa.oecd.org

Las bases de datos utilizadas en la elaboración de este informe están disponibles en:

www.pisa.oecd.org

