

URUGUAY EN EL PROGRAMA PISA

Boletín Informativo

Nº 3 - 10 de junio de 2005

ALTERNATIVAS DE POLÍTICA EDUCATIVA EN RELACIÓN AL IMPACTO DE LOS CONTEXTOS SOCIOCULTURALES SOBRE LOS APRENDIZAJES

La presente edición del Boletín Informativo de PISA URUGUAY está centrada en el tema de las alternativas de política educativa para hacer frente al impacto de los contextos socioculturales sobre los aprendizajes.

Las evaluaciones nacionales realizadas en Uruguay en la última década muestran la importante vinculación entre el contexto sociocultural en que operan los centros educativos y los resultados en términos de aprendizaje. En las escuelas y liceos que atienden población social más desfavorecida es más difícil lograr los aprendizajes esperados de acuerdo a lo estipulado en los programas y planes de estudio. Esto es así por razones bastante sencillas de comprender: los alumnos provenientes de medios más desfavorecidos en general poseen una menor familiarización con el lenguaje escrito, menos elementos culturales en el hogar, menos apoyos y condiciones materiales de vida más difíciles.

PISA presta una gran atención a este tema, dada su importancia para las políticas educativas. ¿En qué medida y de qué modo pueden los sistemas educativos disminuir o revertir el efecto de las diferencias sociales sobre los aprendizajes? Para buscar respuestas PISA utiliza un índice de situación económica, social y cultural (ESCS, por su sigla en inglés). El índice se construye para cada alumno, teniendo en cuenta diversos aspectos: el nivel educativo alcanzado por sus padres, su situación ocupacional, la existencia de libros y otros bienes culturales en el hogar, el acceso a computadora e Internet en el hogar, etc. En la versión preliminar de Informe Nacional PISA 2003 pueden verse datos específicos sobre estas variables¹.

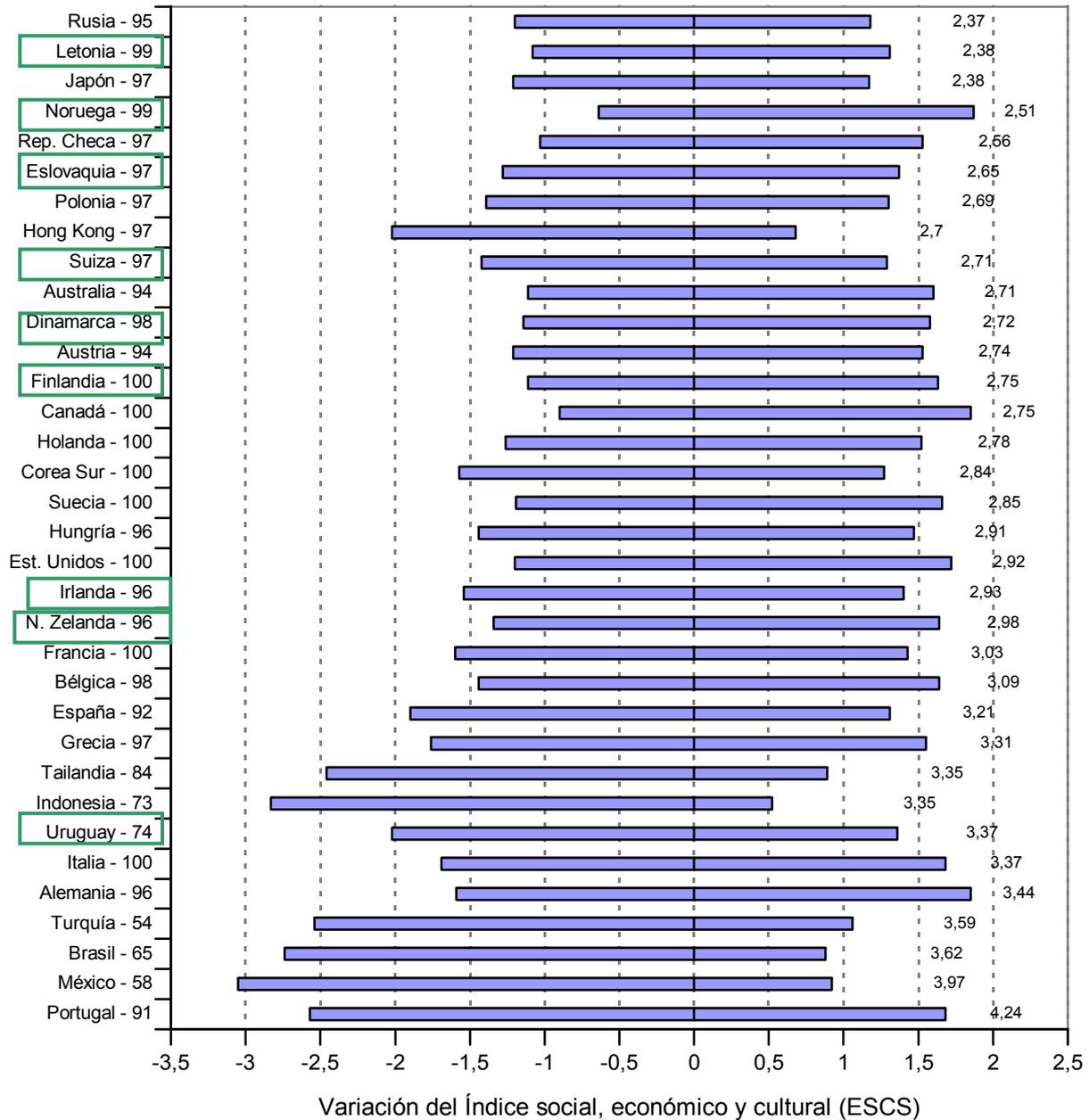
PISA aporta una perspectiva nueva, en la medida que permite ver cómo operan estos fenómenos al interior de sociedades diversas y comparar entre ellas. En particular, permite apreciar qué tan grandes son las diferencias sociales en Uruguay en comparación con otros países. Permite también analizar cuánto y cómo esas diferencias afectan los aprendizajes de los jóvenes, al tiempo que propone alternativas de política educativa y social que cada país debe analizar en función de las peculiaridades de su situación.

Una primera mirada al tema puede obtenerse a partir de la lectura del Gráfico 1, que muestra las diferencias sociales existentes entre los alumnos participantes en PISA en cada país. Para ello se grafica la distancia entre el valor del ESCS correspondiente al 5% más desfavorecido de los alumnos hasta el que corresponde al 5% más favorecido. La extensión de la barra es una medida de la inequidad social: cuanto más larga es, mayores son las diferencias socioculturales entre los alumnos. Dicha extensión está expresada en el valor que se ubica a la derecha de cada barra. El valor '0' corresponde a la media de la OCDE para este índice. La unidad ('1') corresponde a una desviación estándar del promedio de la OCDE. Los países están ordenados de arriba hacia abajo, de mayor a menor equidad sociocultural.

Al lado del nombre de cada país se indica qué porcentaje de los jóvenes de 15 años están escolarizados en ese país. Este dato es importante porque en varios países, entre ellos Uruguay, una proporción importante de los jóvenes de 15 años están fuera del sistema educativo y, por tanto, no están contemplados en este índice. Si lo estuvieran, seguramente las distancias sociales aumentarían, porque quienes abandonan los estudios mayoritariamente pertenecen a los sectores más pobres de la población. Lo mismo ocurre en otros países como México, Brasil, Turquía e Indonesia.



Gráfico 1
Desigualdad socioeconómica y cultural entre los estudiantes participantes de PISA 2003 (*)
Variación del ESCS entre el 5% más desfavorecido y el 5% más favorecido de los estudiantes participantes en PISA.
Porcentaje de población de 15 años escolarizada junto al nombre de cada país



Fuente: Elaboración propia sobre datos de OECD/PISA 2004, *Learning for Tomorrow's World. First Results From PISA 2003*, Tablas 4.3a, pág. 397 y Tabla A3.1, pág. 322.

(*) Por razones de espacio no se incluyen los siguientes países: Islandia, Liechtenstein, Luxemburgo, Macao, Serbia y Túnez. Se destaca con un recuadro a los países de pequeña escala elegidos como referencia en el Informe Nacional.

En la zona superior del Gráfico se puede observar a los países con mayor equidad social interna: desde Rusia, Letonia y Japón en los primeros lugares hasta Finlandia, Austria y Canadá, todos estos países tienen extensiones en la barra de desigualdad sociocultural iguales o inferiores a 2,75. Todos ellos, además, con tasas de cobertura de alumnos de 15 años cercanas al 100%, salvo Rusia, Austria y Australia que se ubican

en torno al 95%. Las barras que se ubican más hacia la derecha del Gráfico indican países con mejor situación sociocultural (Noruega y Canadá, los más destacados), al tiempo que Hong Kong es el que tiene un perfil sociocultural más desfavorecido entre los países con mayor equidad social².

En la parte inferior del Gráfico se ubican los países con mayor inequidad social entre los estudiantes participantes de PISA 2003. Portugal aparece como el de mayor inequidad, pero debe observarse que tiene una alta cobertura de estudiantes de 15 años (91%). Le siguen tres países con alta inequidad pero, al mismo tiempo, baja cobertura (México, Brasil y Turquía), por lo que es posible suponer que la inequidad social sea aún mayor que la que aparece en PISA.

Luego se ubica un grupo heterogéneo de países, con índices de inequidad entre 3,21 y 3,44. Lo integran, por un lado, Alemania, Italia, Grecia y España, todos ellos con alto nivel de cobertura de alumnos de 15 años (por encima del 90%) y con barras corridas hacia la derecha, es decir, con situación social favorable.

Por otro lado, forman parte de este grupo Uruguay, Indonesia y Tailandia, con situaciones sociales más desfavorables y menor cobertura de alumnos de 15 años. Nuestro país aparece con un nivel de inequidad social importante, sobre todo teniendo en cuenta que una cuarta parte de los jóvenes de 15 años están fuera del sistema educativo (y, por tanto, del índice sociocultural), aunque con una situación sociocultural un poco mejor que la de otros países del tercer mundo como Indonesia, Brasil, México y Turquía.

Los datos del Gráfico 1 refieren a la situación social, económica y cultural de los estudiantes como individuos. **Sin embargo, no es esto lo que más peso tiene sobre los aprendizajes escolares, sino el modo en que los alumnos de diversas situaciones sociales se agrupan en los centros educativos.** Según fue explicado en la versión preliminar del “Primer Informe Nacional PISA 2003 URUGUAY”³ (página 46), es importante distinguir entre la situación sociocultural individual de los alumnos y el contexto sociocultural de los centros educativos, generado por la composición social de su alumnado. Lo primero es una característica individual de los alumnos, en tanto que la segunda es una característica de los centros educativos, derivada de la agregación de la anterior.

La investigación muestra que lo que realmente importa en la determinación de los logros educativos no es tanto el origen social individual de los alumnos, sino el nivel sociocultural del conjunto de los alumnos que asisten a un determinado centro educativo. Cuando la población que asiste a un centro educativo es homogéneamente desfavorecida, es mucho más difícil alcanzar las metas de aprendizaje que cuando la población es socialmente heterogénea.

“La composición social de la población de estudiantes de una escuela es un mejor predictor del rendimiento de los alumnos que el entorno social individual... El proyecto PISA muestra, por ejemplo, que se puede esperar que dos estudiantes con las mismas características familiares que asisten a escuelas diferentes –una con un perfil social más alto y otra con uno más bajo– se sitúen más lejos uno de otro en la escala de habilidad lectora que dos estudiantes de entornos diferentes que asisten a la misma escuela. Aunque este fenómeno tiene causas complejas, subraya el enlace potencial entre la segregación social de los estudiantes en escuelas diferentes y la polarización de los estudiantes en cuanto a rendimiento...”⁴.

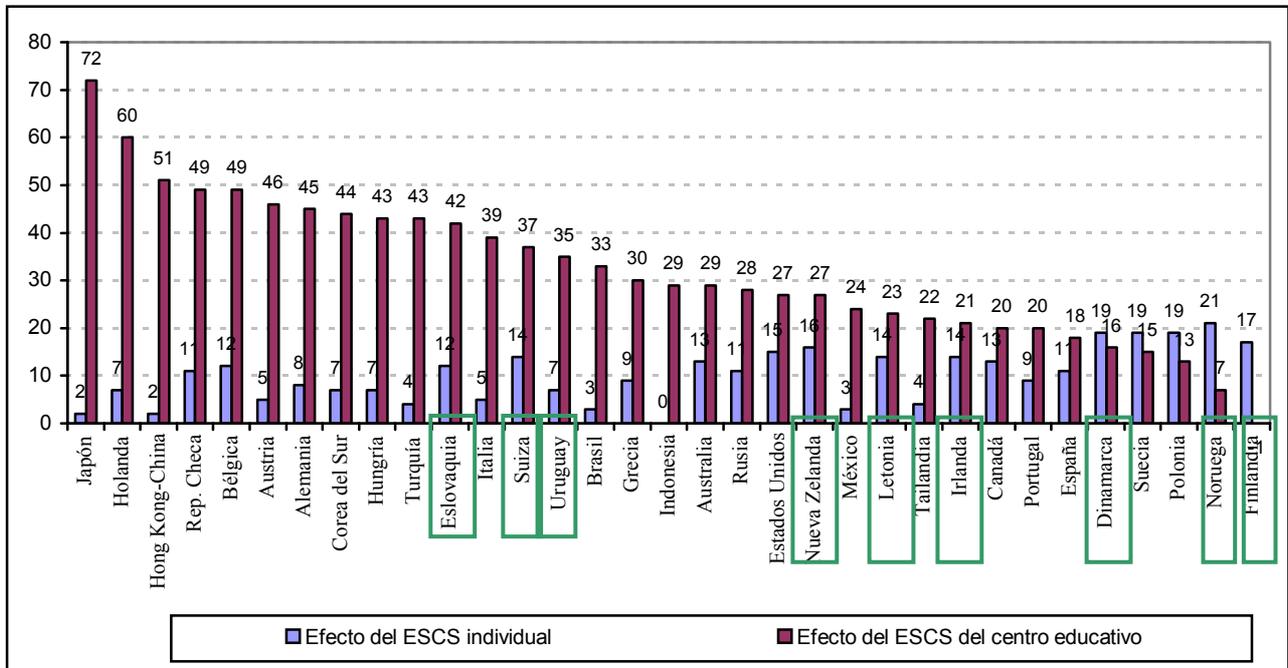
Para ilustrar este fenómeno con datos, el Gráfico 2 muestra, para cada país participante en PISA 2003⁵, los efectos separados del origen social individual de los alumnos y de la composición sociocultural agregada a nivel de centro educativo, en los desempeños en la prueba de Matemática. La barra más clara representa cuántos puntos varía el desempeño de los estudiantes en Matemática cuando el ESCS individual varía media desviación estándar⁶. La barra oscura representa la variación en puntos del desempeño en Matemática cuando cambia en media desviación estándar el ESCS del centro educativo.

Este Gráfico muestra que en la gran mayoría de los países, el efecto del nivel sociocultural del centro educativo es significativamente más importante que el nivel sociocultural individual de los estudiantes. Dicho en palabras más sencillas: si dos alumnos dentro de un mismo centro tienen distinto origen social, su desempeño en Matemática variará poco en función de dicho origen social (en Uruguay, unos 7 puntos por cada 0,5 puntos del ESCS). En cambio, si dos alumnos de igual origen social están en dos centros educativos distintos, su desempeño en Matemática variará fuertemente en función del ESCS del centro (en Uruguay, 35 puntos por cada 0,5 puntos del ESCS). Es decir que, en Uruguay, el efecto del contexto sociocultural del centro es cinco veces más fuerte que el efecto del nivel sociocultural individual.

Sólo en unos pocos países es mayor el efecto del origen sociocultural individual: Finlandia, Noruega, Polonia, Suecia y Dinamarca. En el otro extremo, el efecto del nivel sociocultural de los centros educativos

es especialmente fuerte en Japón, República Checa, Holanda, Hong-Kong, Bélgica, Austria y Alemania. Entre los países de pequeña escala, Eslovaquia, Suiza y Uruguay aparecen con mayor incidencia del nivel sociocultural del centro educativo.

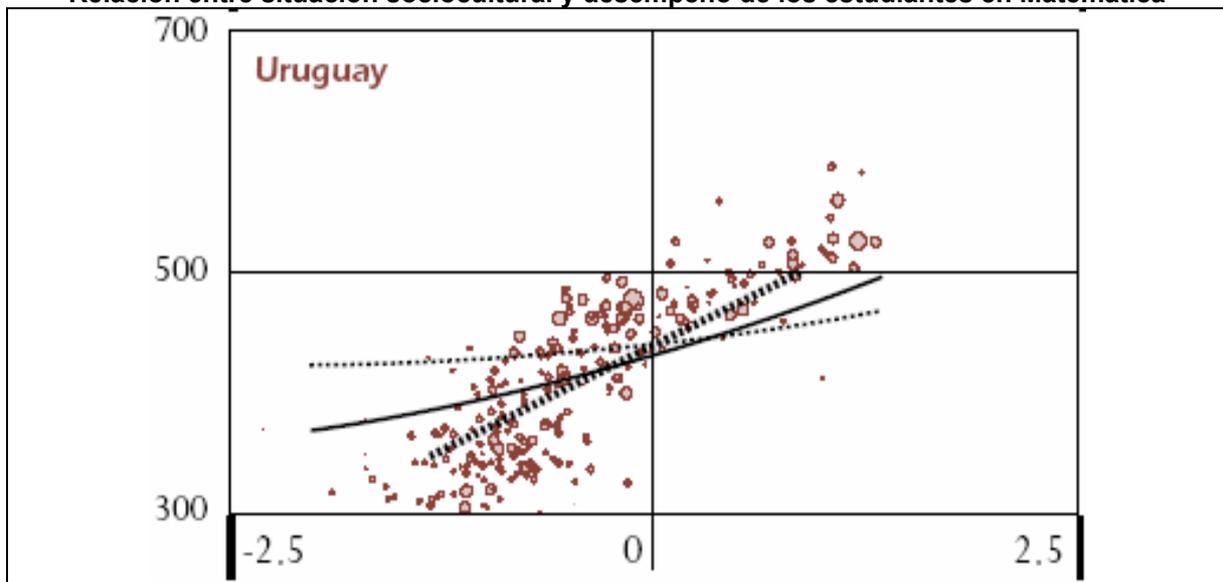
Gráfico 2
Efectos del contexto socioeconómico y cultural individual y por centro en el desempeño de los estudiantes en Matemática (*) (Variación del puntaje en Matemática asociada con un cambio de media desviación estándar del índice de situación económica, social y cultural)



Fuente: Adaptado de la Figura 4.11 de Learning for Tomorrow's World. First Results From PISA 2003, pág. 188. OECD/PISA 2004.
 (*) Por razones de espacio no se incluyen los siguientes países: Islandia, Liechtenstein, Luxemburgo, Macao, Serbia y Túnez. No hay datos para Francia. Se destaca con un recuadro a los países de pequeña escala elegidos como referencia en el Informe Nacional.

Las relaciones entre el contexto sociocultural y los desempeños de los estudiantes pueden ser representados para cada país por tres segmentos de recta (o líneas, para simplificar) como los que aparecen en el Gráfico 3. Dicho Gráfico representa, para el caso de Uruguay, tres relaciones.

Gráfico 3
Relación entre situación sociocultural y desempeño de los estudiantes en Matemática



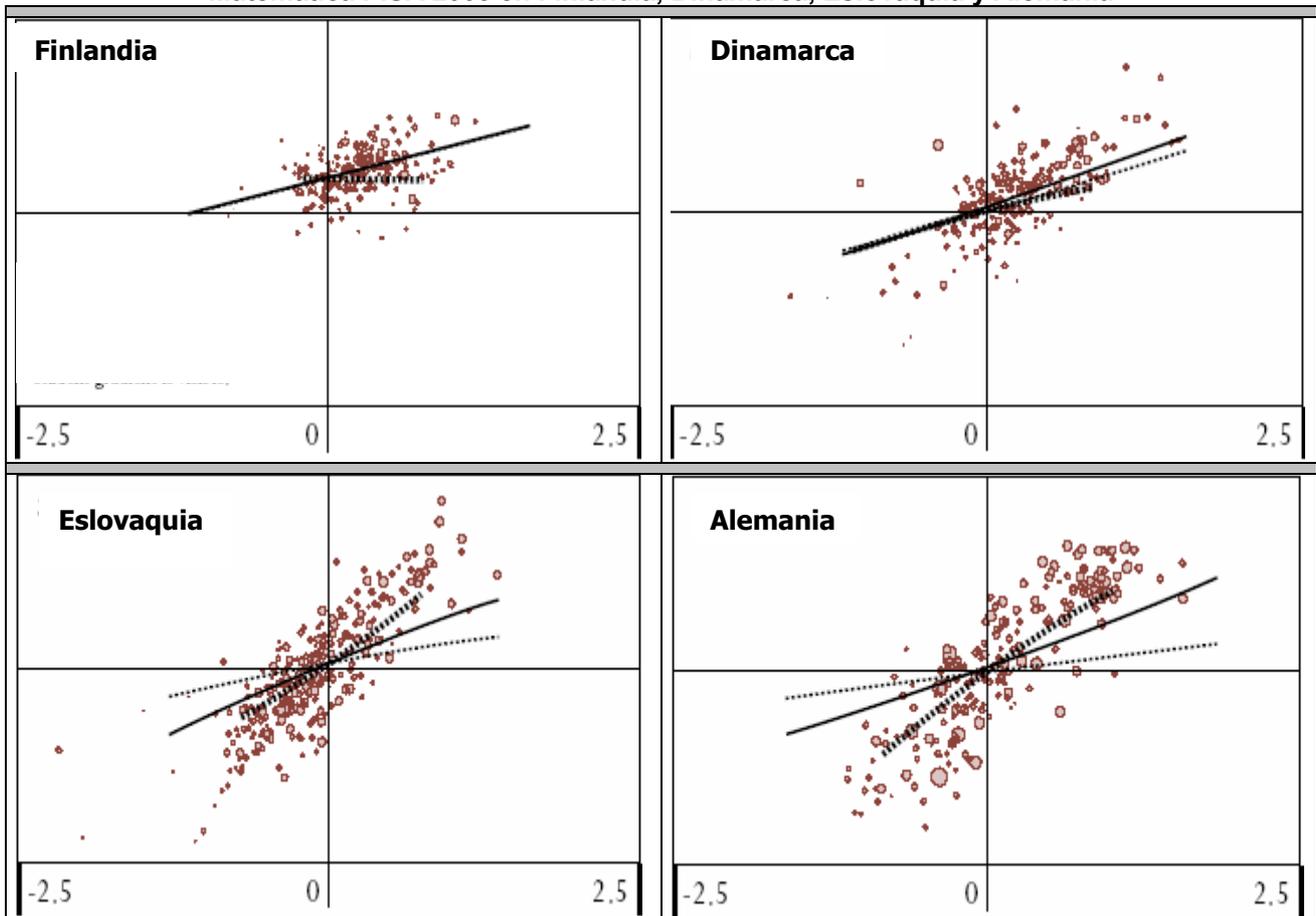
Fuente: OECD/PISA 2004, Learning for Tomorrow's World. First Results From PISA 2003, Fig. 4.13, pág. 203.

En primer lugar, la línea continua representa la relación entre el desempeño individual de los estudiantes en Matemática (eje y) y su situación sociocultural individual (eje x). Luego esta relación es descompuesta en dos componentes. La línea punteada fina representa la relación entre origen social individual y desempeño de cada alumno, al interior de los centros educativos. La línea punteada gruesa representa la relación entre el origen social promedio del alumnado de cada centro y el resultado promedio de esos estudiantes. Cuanto más inclinada está una línea, más fuerte es la determinación social de los resultados. Cada punto representa un centro educativo y el tamaño del punto representa la cantidad de estudiantes de 15 años asistentes a dicho centro.

Para el caso de Uruguay se aprecia que, mientras la relación entre origen social y desempeño al interior de los centros es relativamente débil (la línea punteada fina es casi horizontal), la relación entre promedio sociocultural de cada centro y el desempeño de sus estudiantes es fuerte (la línea punteada gruesa tiene una inclinación importante, lo cual indica que los resultados mejoran de manera importante a medida que mejora el promedio sociocultural del centro educativo).

Para ilustrar mejor este aspecto, en el Gráfico 4 se incluyen otros cuatro casos⁷. Los dos primeros corresponden a países con alta equidad. Son los casos de Finlandia y Dinamarca. En Finlandia, según es posible apreciar, la línea correspondiente a la variación de resultados al interior de los centros educativos se superpone con la línea continua. La línea de puntos gruesos, correspondiente a la determinación de los resultados por el nivel sociocultural de los centros es prácticamente horizontal. Esto significa que los resultados en Finlandia no dependen del nivel sociocultural de los centros, como ocurre en Uruguay. Esto tiene que ver, como veremos en seguida, con la homogeneidad sociocultural de los centros educativos finlandeses. Algo similar, pero menos marcado, ocurre en Dinamarca.

Gráfico 4
Relación entre índice socioeconómico y cultural de PISA y desempeño de los estudiantes en Matemática PISA 2003 en Finlandia, Dinamarca, Eslovaquia y Alemania



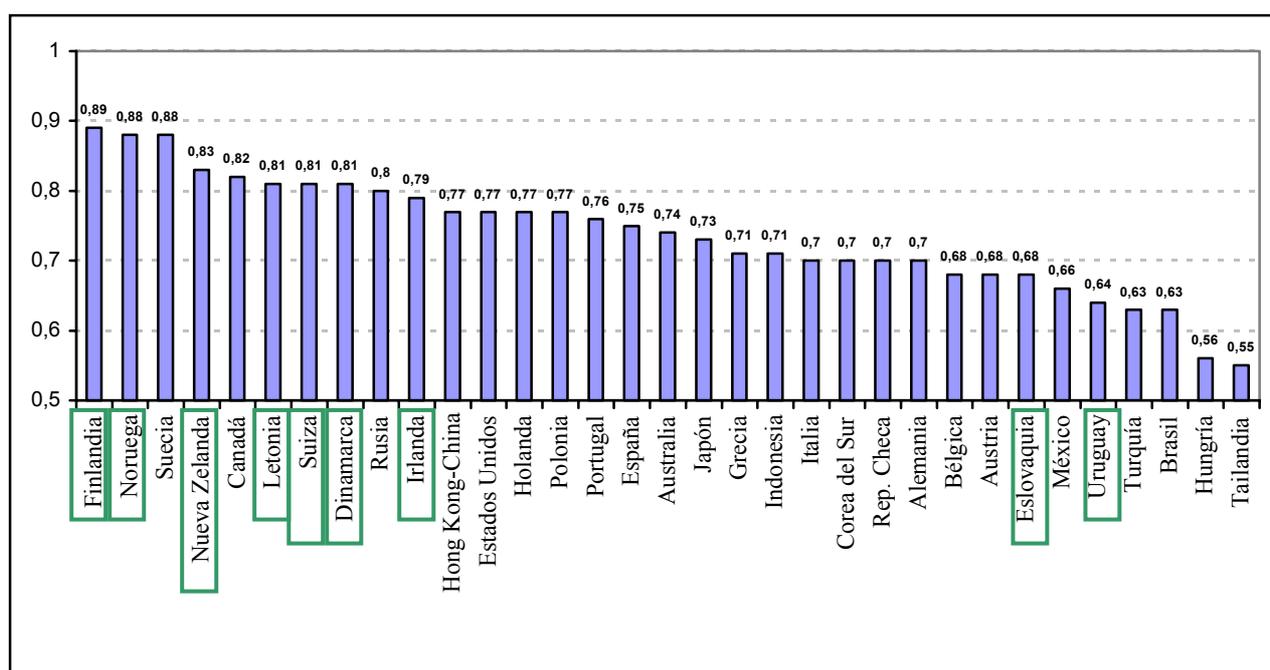
Fuente: OECD/PISA 2004, *Learning for Tomorrow's World. First Results From PISA 2003*, Fig. 4.13, págs. 199-201.

Los otros dos casos incluidos corresponden a Eslovaquia y Alemania, que fue elegido por su similitud con la situación de Uruguay. Tanto Eslovaquia como Alemania se caracterizan por una fuerte determinación de los resultados en función del nivel sociocultural, tanto individual como a nivel de centro educativo: ambas líneas punteadas están inclinadas, más aún que las de Uruguay.

En ambos casos es notorio que los centros educativos (puntos) se distribuyen en el gráfico de manera prácticamente diagonal. En Finlandia, en cambio, es notoria la acumulación de los puntos en una misma zona, lo cual significa que los centros educativos son muy similares tanto desde el punto de vista sociocultural como desde el punto de vista de sus resultados. En el Gráfico 3 se puede observar que los centros educativos de Uruguay se ubican mayoritariamente en el cuadrante inferior izquierdo, lo cual significa que tienen un perfil social más desfavorecido y peores desempeños que los restantes países considerados.

¿Cuál es la explicación principal de estos diferentes comportamientos? En unos países la población de los centros educativos está fuertemente segregada socialmente, en tanto que en otros países la población está más integrada y las diferencias sociales entre los centros educativos son menores. Esto se ilustra en el Gráfico 5, en el cual los países están ordenados de acuerdo a la varianza del ESCS al interior de los centros educativos. Una alta varianza significa que los centros educativos son heterogéneos desde el punto de vista sociocultural, es decir, que integran alumnos de distintas situaciones sociales de acuerdo al índice. En cambio, un valor bajo en la varianza significa que el ESCS varía poco al interior de los centros educativos o, en otras palabras, que los centros educativos son socialmente homogéneos (y, por lo tanto, que el sistema educativo está socialmente segmentado).

Gráfico 5
Proporción de varianza del Índice social, económico y cultural (ESCS) al interior de los centros educativos ^(*)



Fuente: Elaboración propia sobre datos de OECD/PISA 2004, *Learning for Tomorrow's World. First Results From PISA 2003*, Tablas 4.5, págs. 400-401.

(*) Por razones de espacio no se incluyen los siguientes países: Islandia, Liechtenstein, Luxemburgo, Macao, Serbia y Túnez.

En el Gráfico 5 se puede apreciar que Finlandia, Noruega y Suecia son los países con mayor variabilidad social dentro de sus centros educativos, seguidos por un conjunto de países que incluye a Nueva Zelanda, Letonia, Suiza, Dinamarca e Irlanda. En otras palabras, casi todos los países de pequeña escala se caracterizan por un nivel importante de heterogeneidad social en sus centros educativos, lo cual es esperable dada su pequeña escala. Uruguay y Eslovaquia, en cambio, aparecen en el grupo de países con menor varianza del ESCS dentro de los centros educativos, es decir, países cuyos centros educativos tienen escasa variabilidad social interna. Esta información es sumamente relevante porque confirma la visión aportada en la versión preliminar del "Primer Informe Nacional. PISA 2003 Uruguay" acerca de la

fuerte segmentación social entre el sector público y el sector privado, por un lado, entre las liceos y las escuelas técnicas dentro del sector público, por otro lado, así como entre Montevideo y área metropolitana y el interior del país⁸.

Al respecto el Informe Internacional señala:

“Dos mensajes diferentes emergen acerca del modo de mejorar la calidad y la equidad. Por un lado, la segregación socioeconómica puede beneficiar a la población más favorecida, elevar el desempeño de la élite y tal vez, como consecuencia, mejorar el desempeño promedio global. Pero, por otro lado, la segregación de los centros educativos disminuye la equidad... De cualquier manera, existe fuerte evidencia de que el dilema puede ser resuelto, dado que hay de países que han logrado a la vez alta calidad y alta equidad...”

*“Cualquier intento de desarrollar la política educativa a la luz de los hallazgos anteriores requiere cierta comprensión acerca de la naturaleza de los mecanismos de selección formales e informales que contribuyen a la segregación social de los estudiantes entre los centros educativos, y del efecto de esta segregación sobre los desempeños de los alumnos. En algunos países, la segregación social puede estar fuertemente arraigada en la segregación residencial en las grandes ciudades, o en divisiones importantes entre lo urbano y lo rural. En otros países, elementos estructurales del sistema educativo tienden a encauzar a los estudiantes de diferentes situaciones socioculturales hacia programas de estudio con distintos currículos y con distintas prácticas de enseñanza...”*⁹.

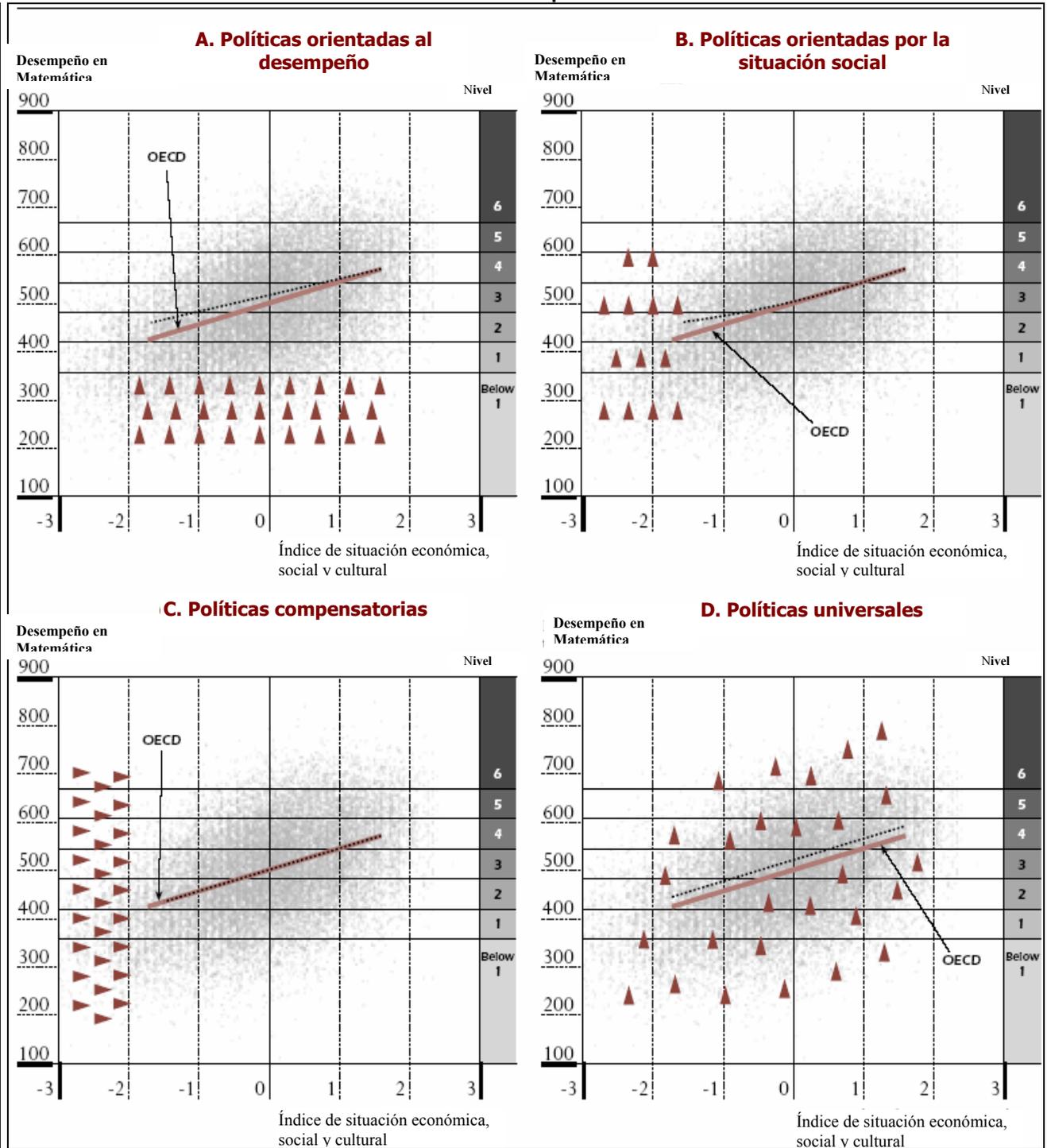
El Informe Internacional analiza luego cuatro grandes alternativas de política educativa ante el desafío de ofrecer oportunidades para aprender a todos los estudiantes, independientemente de su origen social, las que aparecen representadas en el Gráfico 6. El Informe advierte explícitamente que, en todos los casos, las opciones de política educativa deben ser consideradas y definidas en función de los contextos socioeconómicos y educativos propios de cada país¹⁰.

A. Políticas orientadas al desempeño. Consisten en brindar un currículo especializado o recursos y experiencias de aprendizaje adicionales a alumnos específicos, en función de sus niveles de desempeño académico. Algunos sistemas ofrecen tempranamente programas de apoyo preventivo para los alumnos identificados como en riesgo de fracaso escolar desde el nivel preescolar. Otros sistemas ofrecen programas de recuperación a los alumnos que quedan rezagados durante los primeros años de la escolaridad. La repetición de un grado es a veces considerada una política orientada al desempeño porque la decisión está basada en el mismo. Sin embargo, en general la repetición no conlleva un currículo específico para el alumno o enseñanza adicional, razón por la cual no puede ser incluida en este tipo de políticas, según la definición que se está utilizando. La parte A del Gráfico 6 ilustra este tipo de políticas. Las flechas indican las acciones educativas que se orientan hacia los alumnos de peor desempeño, independientemente de su origen social. El efecto esperado está representado por la línea punteada: un incremento de los desempeños en toda la escala social, pero con mayor impacto sobre la zona izquierda inferior, dado que allí está la mayor cantidad de estudiantes de bajo desempeño.

B. Políticas orientadas por la situación social. Consisten en brindar un currículo especializado o recursos y experiencias de aprendizaje adicionales a los alumnos de contextos socioculturales desfavorecidos. Algunos de estos programas seleccionan a los alumnos en función de variables asociadas, tales como ser inmigrante reciente, miembro de una minoría étnica o residente en una comunidad pobre. En esta alternativa el foco está puesto en la situación sociocultural de los alumnos, independientemente de su desempeño. Según se ilustra en la parte B del Gráfico 6, las acciones se focalizan en la zona izquierda de la distribución social y el impacto esperado es una elevación de la zona izquierda de la recta. La política de escuelas de Tiempo Completo en Uruguay y su impacto demostrado por las evaluaciones nacionales en 6º año de Primaria, es un ejemplo de esta alternativa de política educativa.

C. Políticas compensatorias. Consisten en brindar recursos económicos adicionales a los estudiantes de contextos sociales desfavorecidos. Esta alternativa tiene en común con la anterior su foco en el sector de estudiantes más pobre. Pero en énfasis no está puesto en aportar recursos educativos sino en mejorar la situación socioeconómica de los alumnos y sus familias. El Informe Internacional pone como ejemplos planes de alimentación o planes de pago a familias pobres. En Uruguay, el Plan de Emergencia actualmente en curso es un ejemplo de esta alternativa. En la parte C del Gráfico 6 se ilustra la alternativa. Las flechas indican que las acciones están focalizadas en el sector más pobre de la población, independientemente de sus desempeños, y que el objetivo es “mover” a los alumnos hacia situaciones sociales menos desfavorecidas. El impacto esperado, representado por la línea punteada, no es “elevar” la recta sino “moverla” hacia la derecha (hacia una mejor situación socioeconómica).

Gráfico 6
Cuatro alternativas de política educativa



Fuente: OECD/PISA 2004, Learning for Tomorrow's World. First Results From PISA 2003, Fig. 4.12, pág. 192.

D. Políticas universales. Intentan mejorar el desempeño de todos los alumnos a través de acciones aplicadas en todo el sistema educativo, independientemente de las situaciones sociales y desempeños. En general se trata de políticas dirigidas a modificar los contenidos o tiempos del currículo, a introducir nuevos modos de enseñar, a mejorar el entorno de aprendizaje en los centros educativos y en las aulas o a incrementar el tiempo de enseñanza. Otros ejemplos son los esfuerzos por involucrar a los padres en la enseñanza, de diversas maneras, como un mayor apoyo a los alumnos en el hogar o la participación en la conducción de los centros educativos. La parte D del Gráfico 6 ilustra esta alternativa a través de flechas

que actúan sobre todos los estudiantes. El impacto esperado es la elevación de la recta en la misma proporción a lo largo de toda la escala social.

A partir de la descripción de estas alternativas, el Informe Internacional plantea lo siguiente:

“Una pregunta que a menudo enfrentan quienes conducen los sistemas educativos es si los esfuerzos por mejorar el desempeño de los estudiantes debería estar dirigido principalmente hacia aquellos con malos desempeños o hacia aquellos de situación sociocultural desfavorecida. La inclinación de la recta socioeconómica, junto con la proporción de la varianza explicada por el contexto sociocultural, son indicadores útiles para analizar esta cuestión. En países con rectas relativamente horizontales las políticas orientadas al desempeño deberían resultar más efectivas... A la inversa, en países con rectas socioeconómicas fuertemente inclinadas, una combinación de políticas orientadas por la situación social con políticas orientadas al desempeño como más efectivas... En estos países las políticas orientadas por la situación social direccionarían más recursos hacia los alumnos que necesitan estos servicios”.

El capítulo continúa la discusión, introduciendo la distinción entre políticas dirigidas hacia los centros educativos y políticas dirigidas hacia alumnos específicos dentro de los centros. Es decir, se puede pensar en políticas dirigidas únicamente a los alumnos de peor desempeño o dirigidas a los centros educativos cuyo desempeño global es inferior. Del mismo modo, se puede pensar en políticas orientadas hacia los centros educativos que concentran población más desfavorecida, o hacia los alumnos de origen social desfavorecido en todos los centros educativos.

En países en que la población estudiantil no está socialmente segregada por centros, es más razonable dirigir las políticas hacia los alumnos específicos, ya que éstos estarán dispersos en todos los centros. En países en que la determinación de los aprendizajes por el origen social no es tan fuerte, es más razonable pensar en políticas focalizadas en los alumnos individuales con bajo desempeño.

En casos como el de Uruguay, en que la población estudiantil está fuertemente segregada según su situación social y, a la vez, en que el nivel sociocultural del centro educativo incide fuertemente en el desempeño de los alumnos, la mejor opción parece ser una combinación de las alternativas B y C dirigidas hacia los centros educativos, así como a los alumnos de peor desempeño –en especial aquellos que repiten cursos- al interior de los centros educativos.

Asimismo, el Informe señala que en países con fuerte segregación de los estudiantes en función de su origen sociocultural, es necesario pensar en estrategias para reducir esta segregación, lo cual es sin duda complejo y no depende exclusivamente de la política educativa, aunque ésta puede tener un papel importante, como por ejemplo en Uruguay, en que la organización del sistema educativo genera una fuerte selección social negativa hacia las escuelas técnicas.

Adicionalmente cabe señalar que, en países como Uruguay –y otros varios de los participantes en PISA-, es necesario realizar un esfuerzo muy importante para incorporar y/o retener a los estudiantes de 15 años dentro del sistema educativo. Esta es una razón importante para desarrollar políticas del tipo C –mejorar la situación socioeconómica de la población más pobre- y, simultáneamente, para mejorar la calidad y hacer más atractiva la oferta educativa en los centros educativos que atienden a dicha población.

La información y las alternativas presentadas refuerzan los análisis realizados en el Primer Informe Nacional en términos de desafíos para la política educativa:

- ❑ los problemas de funcionamiento institucional de la educación media básica pública;
- ❑ la fuerte segmentación social, en particular en lo que refiere a las escuelas técnicas del interior del país;
- ❑ una distribución de recursos materiales y docentes que refuerza la segmentación social de los centros educativos (véase al respecto los boletines 1 y 2);
- ❑ la necesidad de políticas de atención temprana (desde la escuela primaria, con los alumnos que repiten cursos).

El capítulo 4 del Informe Internacional termina de la siguiente manera:

“Finalmente, al considerar la información aportada por PISA, los analistas de política educativa tienden a focalizar su atención en el sistema escolar, especialmente en las características de la educación media. Esto es natural, dado que PISA es una evaluación de estudiantes de 15 años... Sin embargo, PISA no

es una evaluación de qué aprendieron los jóvenes durante el último año que cursaron, y ni siquiera durante los años de educación media. PISA ofrece un indicador de lo que aprendieron desde su nacimiento. Los resultados de un país en PISA dependen de la calidad del cuidado y la estimulación brindada a los niños durante su infancia y los años de preescolar, así como de las oportunidades para aprender que los niños tuvieron tanto en la escuela como en el hogar durante los años de su educación primaria y media.

“Mejorar la calidad y equidad, por lo tanto, requiere de una visión de largo plazo y de una perspectiva amplia. Para algunos países, esto puede significar tomar medidas para salvaguardar el desarrollo saludable de los niños pequeños, o mejorar la educación inicial. Para otros, puede significar reformas socioeconómicas que habiliten a las familias a brindar una mejor atención y cuidado a sus hijos. Pero en muchos países, puede implicar esfuerzos importantes para incrementar la inclusión social y mejorar la oferta educativa”¹¹.

Notas:

¹ ANEP – Gerencia de Investigación y Evaluación, 2004; **“Primer Informe Nacional PISA 2003 Uruguay. Versión Preliminar”**, presentado en diciembre de 2004 y disponible por el momento en formato electrónico en la sitio web de la ANEP. Una versión de dicho informe puede ser solicitada por correo electrónico a la siguiente dirección: pisauruguay@adinet.com.uy.

² En rigor, Hong Kong es una región administrativa de la República Popular China.

³ Referencia en nota 1.

⁴ Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE), 2001; Conocimientos y destrezas para la vida. Primeros resultados del proyecto PISA 2002. Resumen de Resultados. OCDE/INCE, Madrid, p. 29.

⁵ Por razones de espacio y para facilitar la lectura no fueron incluidos en el Gráfico todos los países. Fueron excluidos los siguientes: Islandia, Liechtenstein, Luxemburgo, Macao, Serbia y Túnez.

⁶ Lo que es igual a 0,5 puntos dado que el ESCS tiene una media de ‘0’, correspondiente al promedio de la OCDE, y una desviación estándar de ‘1’.

⁷ La totalidad de los gráficos puede ser consultada en las páginas 199 a 203 del Informe Internacional, OECD/PISA 2004, **Learning for Tomorrow’s World. First Results From PISA 2003** (disponible en el sitio WEB: www.pisa.oecd.org).

⁸ Referencia en nota 1. Véase el capítulo 5, páginas 51 a 60.

⁹ Referencia en nota 6. Véase el capítulo 4, página 191.

¹⁰ Los párrafos que siguen constituyen una traducción y adaptación del texto original del Informe Internacional (ver referencia en nota 6), páginas 193 a 195.

¹¹ Referencia en nota 6. Página 198.

Para recibir periódicamente información y publicaciones del Programa PISA es posible suscribirse enviando un correo electrónico a la siguiente dirección: pisauruguay@adinet.com.uy.