



Aspectos socioemocionales y ambiente escolar en Educación Media Algunos indicadores aportados por la evaluación PISA (ciclo 2015)

Elaborado por Mariana Sotelo Rico - Analista PISA Uruguay

El programa internacional de evaluación de estudiantes (PISA, por su sigla en inglés) es tradicionalmente conocido por aplicar pruebas estandarizadas en distintas áreas de conocimiento a los jóvenes de 15 años de numerosos países; otorgarles puntajes y ubicarlos dentro de niveles de desempeño. Así, aporta insumos para evaluar y diseñar políticas educativas junto con otros instrumentos nacionales y permite comparar resultados, conocer y aprender de diferentes sistemas a lo largo del mundo¹.

Pero, también, la investigación perpetrada en cada ciclo de aplicación de estas pruebas, a fin de medir habilidades adquiridas, proporciona valiosa información acerca de la vida en los centros educativos y diversos factores que inciden en los desempeños y el bienestar de los jóvenes. De esta manera, pueden encontrarse respuestas preliminares a cuantiosos interrogantes, como por ejemplo:

¿Qué cosas ocurren en los centros además de ser lugares para adquirir conocimientos y destrezas?

*¿Se sienten felices los estudiantes de 15 años?
¿Varones y mujeres por igual?*

¿Se encuentran satisfechos con su vida?

¿Existe alguna relación entre la satisfacción con la vida y el desempeño en la pruebas?

¿Se sienten parte del centro de estudios? ¿Cuál es su nivel de compromiso?

¿Cómo sienten que los tratan sus docentes? ¿Perciben que se les brindan oportunidades y estímulos para aprender?

¿Padecen acoso escolar nuestros adolescentes?

¿Cuentan con el apoyo de sus familias cuando enfrentan dificultades en el ámbito educativo?

¿Valoran el aprendizaje y el esfuerzo que se encuentran realizando? ¿Creen que les será de utilidad para el futuro?

¿Cuáles son sus expectativas de carrera?

¿Hay diferencias según el contexto sociocultural?

¿Qué actividades realizan fuera del horario escolar?

¿Qué idiomas manejan? ¿Están aprendiendo sobre diferentes culturas? ¿Cuál es su apertura con respecto a la migración y el relacionamiento intercultural?

Mediante un cuestionario auto-administrado, aplicado al finalizar las pruebas de Lectura, Matemática y Ciencias, es posible aproximarse a algunos de los sentimientos que experimentan los estudiantes en relación con su experiencia educativa y la convivencia en los centros, y también, relevar motivaciones, estrategias, expectativas, valores, creencias y aptitudes socioemocionales importantes para su desarrollo, integración al mundo del trabajo y participación en la sociedad global.

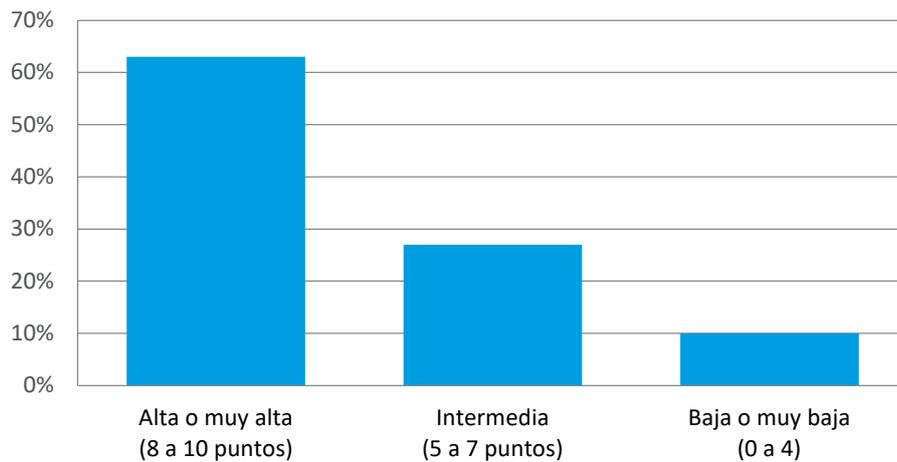
En este boletín se presentan algunos de los resultados del ciclo 2015 con el fin de acercar la voz de los estudiantes sobre lo que ocurre en sus centros educativos, e ilustrar determinadas problemáticas y habilidades, en perspectiva comparada con países de la región y del mundo.

1. En el ciclo que se implementa en 2018 participan 82 países o economías.

Satisfacción con su vida

La mayoría de los estudiantes de 15 años de nuestro país se encuentra satisfecha con su vida. Al preguntárseles: “En términos generales, ¿qué tan satisfecho estás con tu vida por estos días?” (en una escala de 0 a 10 puntos), seis de cada diez expresaron un alto o muy alto nivel de satisfacción, en tanto que, casi tres de cada diez declararon un nivel intermedio, y uno de cada diez indicó valores que denotan insatisfacción.

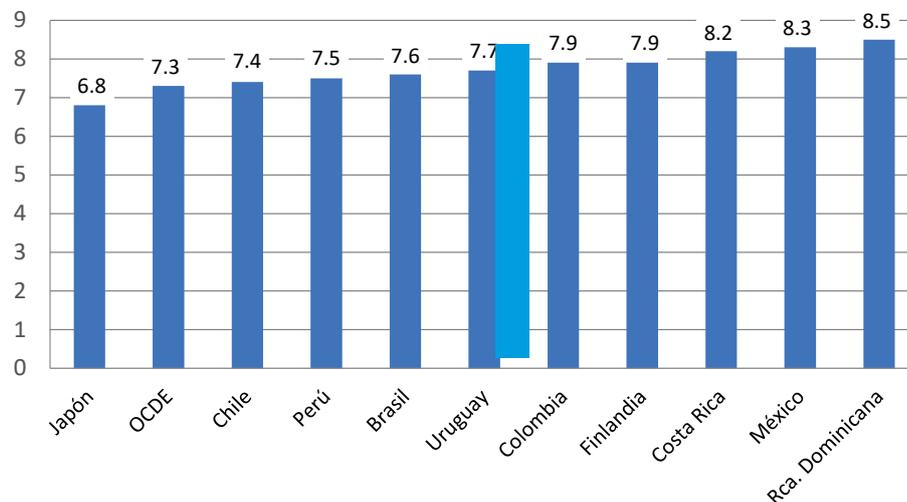
Satisfacción con la vida (Reportado por los estudiantes).
Uruguay, PISA 2015.



Fuente: Elaborado por PISA Uruguay en base a OECD 2017, PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being.

El valor promedio declarado por los estudiantes de Uruguay es algo superior al observado en el conjunto de países de la OCDE (7,7 puntos frente a 7,3 respectivamente) y también al registrado en países cuyos jóvenes alcanzaron altos desempeños, como Japón. (OECD 2017: 276). No obstante ello, en algunos casos, se ubica algo por debajo del promedio registrado en algunos países de la región como Costa Rica, México y República Dominicana.

Puntaje promedio de satisfacción con la vida (escala de 0 a 10).
Selección de países, PISA 2015.



Fuente: Elaborado por PISA Uruguay en base a OECD 2017, PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being.



Si bien el valor promedio de satisfacción con la vida alcanzó los 7,7 puntos, se registró un nivel de satisfacción algo mayor entre los varones que entre las mujeres (7,95 frente a 7,47, siendo esta diferencia estadísticamente significativa) (OECD 2017: 276 y 278).

Se observó, también, un mayor nivel de satisfacción entre los jóvenes provenientes de hogares relativamente más favorecidos. Nótese, por ejemplo, la diferencia de porcentajes que reportó baja satisfacción (de 0 a 4 puntos) entre los dos cuartiles extremos del índice de ingresos familiares: en el inferior, la insatisfacción alcanzó al 15,1% de los estudiantes, en tanto que, en el cuartil de mayor riqueza se registró un 5,7%. (Tabla expuesta en OECD 2017 : 418).

El nivel de satisfacción promedio entre los estudiantes ubicados en el cuartil más bajo del índice de entorno socio-económico y cultural fue 7,48 puntos, en tanto que, la media de satisfacción entre los jóvenes del cuartil superior alcanzó los 7,92 puntos, siendo esta diferencia estadísticamente significativa. (OECD 2017 : 277)

PISA indagó acerca de algunas actividades que realizan los estudiantes fuera de los centros y, en este sentido, pudo saberse que aquellos jóvenes que expresaron hablar con amigos luego de ir a clase, manifestaron un mayor nivel de satisfacción con la vida: 7.81 frente a 7,16 entre aquellos que no suelen hacerlo. (La diferencia es estadísticamente significativa y asciende a 0.59% luego de considerar las características de los estudiantes)

Sentimiento de pertenencia con el centro educativo

¿Por qué importa evaluarlo?

Según el enfoque adoptado por PISA, existen numerosas razones por las cuales los hacedores de política, los docentes y los padres, deberían tomar en consideración el sentimiento de pertenencia con los centros educativos desarrollado por los jóvenes. Evidencia proveniente de investigación muestra una asociación entre los sentimientos de pertenencia y el logro académico en una relación que se vuelve circular: en general, altos niveles de sentido de pertenencia llevan a altos niveles de desempeño, y altos niveles de desempeño académico conducen a una mayor aceptación social y un mayor sentido de pertenencia con las instituciones educativas (Wentzel, 1998). No obstante lo anterior, en algunos países o grupos de estudiantes, esto no necesariamente es así: el logro académico puede no ser un factor de aceptación social o puede incluso sancionarse. (Ogbu, 2003)

Por su parte, Viscardi y Alonso (2013), autores que han estudiado los temas de convivencia escolar en Uruguay, consideran que el sentimiento de pertenencia constituye una dimensión clave para la concreción del objetivo de integración e inclusión; efectiviza y habilita que los sujetos asistan a clase, participen y lo hagan desde un plano proactivo. Y, de acuerdo con Weber (1992), entienden que es ante la presencia de un sentimiento de pertenencia colectivo que puede hablarse de la existencia de una *comunidad educativa* y no de una mera *sociedad*, constituida por estudiantes y funcionarios de una institución en función de su inscripción formal en ella.

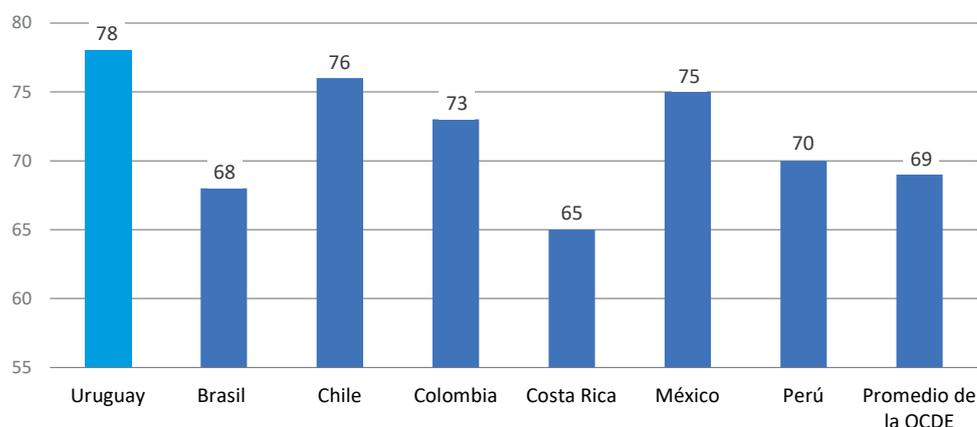
En este ciclo, al igual que en los anteriores, PISA averiguó el sentido de pertenencia e integración con el centro educativo que presentan los estudiantes de los distintos países, solicitándoles que expresaran su grado de acuerdo o desacuerdo con un conjunto de aseveraciones, a saber:

- “Hago amigos con facilidad en el centro educativo”
- “Hay estudiantes a los que les caigo bien”
- “Me siento integrado al centro educativo”
- “Me siento como un extraño o estoy por fuera en el centro educativo”
- “Me siento raro y fuera de lugar en el centro educativo”
- “Me siento solo en el centro educativo”

En nuestro país, casi ocho de cada diez jóvenes reportaron estar “de acuerdo” o “muy de acuerdo” con la afirmación “Me siento integrado al centro educativo”, en tanto que dos de cada diez expresaron, por el contrario, su desacuerdo con la sentencia. No se registraron diferencias significativas entre varones y mujeres. Estos guarismos son bastante similares a los observados en otros países de la región y en el promedio de países integrantes de la OCDE. (Gráfico 3)



Porcentaje de estudiantes que reportó estar de acuerdo o muy de acuerdo con la frase "Me siento integrado al centro educativo". Selección de países, PISA 2015



Fuente: Elaborado por PISA Uruguay en base a OECD 2017, PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being : 337.

Si bien la mayoría de los jóvenes expresó sentirse a gusto en su centro de estudios, una proporción importante de ellos reveló que no se siente parte de la institución: casi un 25% declaró acordar con la afirmación "Me siento como un extraño en el centro educativo", dos de cada diez manifestaron sentirse "raros" y "fuera de lugar", y también, dos de cada diez indicaron experimentar un sentimiento de soledad en el centro educativo. (Cuadro N°1, expuesto a continuación)

Indicadores de involucramiento con el centro educativo y sentido de pertenencia.
(% que respondió estar de acuerdo o muy de acuerdo con la afirmación).
Uruguay, PISA 2003-2012-2015

Sentimientos positivos:	2003	2012	2015
Hago amigos con facilidad en el centro educativo	90	88	73
Hay estudiantes a los que les caigo bien	93	97	86
Me siento integrado al centro educativo	93	92	78
Sentimientos negativos:	2003	2012	2015
Me siento como un extraño en el centro educativo	24	15	24
Me siento raro y fuera de lugar en el centro educativo	7	13	21
Me siento solo en el centro educativo	6	18	21

Fuente: Elaborado por PISA Uruguay en base a OECD 2017, PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being : 336-338; 345-347.

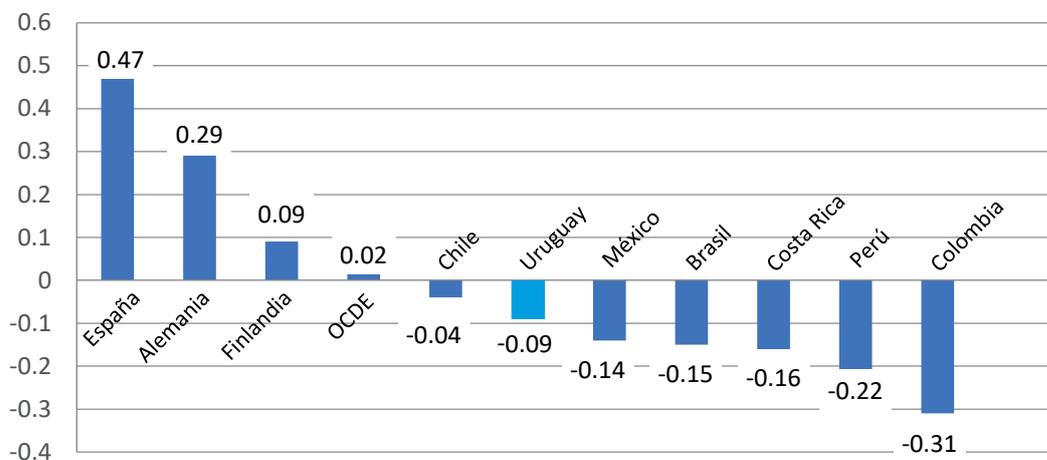
Al mismo tiempo, si bien se observan guarismos elevados, la comparación con mediciones anteriores de estos indicadores refleja un descenso de los sentimientos positivos. Por ejemplo, al comparar el porcentaje de estudiantes que en 2015 manifestó sentirse integrado al centro educativo con respecto al valor registrado en 2012, se observa una diferencia estadísticamente significativa de - 14,6%, y al contrastarlo con la proporción observada en la primera medición nacional de PISA, esta diferencia es de -14,9 puntos.

¿Es alto o bajo el sentimiento de pertenencia de los estudiantes uruguayos?

Combinando las respuestas brindadas por los estudiantes, al expresar su grado de acuerdo o desacuerdo con las distintas aseveraciones acerca de cómo se sienten en su centro educativo (presentadas en el Cuadro N°1), se elaboró un índice denominado "Sentido de pertenencia"². En el gráfico siguiente puede observarse que en este indicador, los jóvenes de Uruguay se encuentran algo por debajo de la media registrada en los estudiantes de la OCDE (-0.09 frente a 0.02) y algo por encima de los que habitan en países de la región.

2. El índice tiene media 0 para la OCDE y desvío estándar de 1. Un valor positivo indica que los estudiantes respondieron más favorablemente o más positivamente que el promedio de los países de la OCDE, en tanto que valores negativos indican que respondieron menos favorablemente que en el promedio del conjunto de países que componen la OCDE. Las respuestas a tres de los ítems, los que expresaban acuerdo con vivencias de soledad o extrañamiento dentro de la institución, fueron codificadas de forma inversa en razón de que altos valores en el índice indican un importante sentido de pertenencia.

Índice de Sentimiento de pertenencia con el centro educativo.
(A partir de reportes de los estudiantes) Selección de países, PISA 2015



Fuente: Elaborado por PISA Uruguay en base a OECD 2017, PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being : 349.

¿Hay relación entre el sentimiento de pertenencia y el nivel socio-económico de los estudiantes?

Se encontraron diferencias significativas en el sentimiento de pertenencia con el centro educativo según el estatus socioeconómico de los jóvenes. A mayor nivel socioeconómico, mayor es el sentimiento de pertenencia con la casa de estudios. (Entre los estudiantes del cuartil inferior el puntaje promedio en el índice de Sentimiento de Pertenencia fue - 0.23, algo por debajo del promedio registrado en OCDE, mientras que entre los estudiantes del cuartil superior de estatus socioeconómico, el promedio se ubicó por encima de valor promedio de la OCDE: 0.14).

A su vez, los datos muestran que a mayor sentimiento de pertenencia, mayor es el desempeño en la prueba de Ciencias luego de controlar por características de los estudiantes y los centros. En el cuartil inferior del índice de Sentido de pertenencia, el puntaje promedio de desempeño asciende a 423 en tanto que en el cuartil superior, donde se concentran los estudiantes con mayor sentido de pertenencia se observó un promedio de 461 puntos. (Nótese que por cada unidad del índice de Sentido de pertenencia aumenta en 5 puntos el desempeño en la prueba). (OCDE 2017, PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being : 352).

Relacionamiento entre pares: Acoso escolar

Por otra parte, se relevó información acerca del relacionamiento entre los alumnos y el vínculo estudiantes-docentes que da cuenta de algunas problemáticas presentes en los centros de estudio y de factores que podrían obstaculizar el desarrollo de los jóvenes. Si bien la información comporta subjetividad, pues procede de las percepciones de estudiantes y directores, y no de una observación externa, los datos recogidos posibilitan una aproximación cuantitativa y comparable.

En esta línea, se abordó el fenómeno del maltrato o acoso escolar, una de las formas en que se manifiesta la violencia en las instituciones educativas, también conocido como *bullying* por su denominación en inglés. Según un material de difusión elaborado por UNICEF y el Consejo de Educación Secundaria (2014), para que se pueda definir una situación como *bullying* deben darse cuatro elementos:

1. Agresión intencional de uno o varios estudiantes hacia un compañero o compañera.
2. Desequilibrio de poder entre los agresores y la víctima (según la percepción de la víctima).
3. Agresiones reiteradas, no en episodios aislados.
4. Situaciones de agresión en contexto grupal. Además de los actores principales (víctima y agresor), se encuentran los compañeros que colaboran en sostener la dinámica y aquellos que participan con su presencia y posturas (testigos que se ríen, testigos indiferentes, testigos que se indignan y posibles defensores de la víctima).

¿Cómo se presenta este maltrato escolar reiterado?

Pueden distinguirse varios tipos de acoso: agresión física (golpes, empujones); agresión a los objetos de la persona (robarlos, romperlos, esconderlos); agresión verbal (burlas, insultos, apodosos agraviantes); agresión a través de la exclusión (ignorar intencionalmente a alguien, no invitarlo a reuniones, no integrarlo en las tareas de clase, etc.).

Existen también agresiones a través de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Estas se conocen como *cyberbullying* o ciberacoso y constituyen un fenómeno por el cual la víctima es insultada, amenazada, excluida de grupos formados en las redes sociales (principalmente *Facebook*, *Twitter* y *Whatsapp*), o su identidad es sustituida (se crean cuentas falsas a nombre de otra persona o se *hackea* su cuenta).

Estas últimas agresiones, en auge con el advenimiento de las redes sociales y las comunicaciones electrónicas, pueden presentarse de diversas formas: enviar mensajes de texto desagradables, chats o comentarios, desplegar rumores vía “posteos” en línea, o excluir a un estudiante de grupos en línea. Las víctimas *online*, pueden también ser víctimas *offline*. (Salmivalli, Sainio and Hodges, 2013, citado por OECD 2017). A diferencia de lo que ocurre con el *bullying* tradicional, en los que la víctima puede, de alguna manera, refugiarse en su hogar, el *cyberbullying* afecta a las víctimas en cualquier momento, en cualquier lado, al punto de que el estudiante hostigado puede sentirse incapaz de escapar a ese acoso (Agatston, Kowalski and Limber, 2007, citado por OECD 2017 : 137).

En 2015, PISA recopiló datos sobre el acoso escolar, por primera vez, revelando que el problema lo padecen miles de estudiantes en el mundo. (OECD 2017b, PISA In FOCUS 2017, #74, Julio : 2)

En el cuestionario aplicado al final de la prueba, se presentó la siguiente batería de ítems con distintas situaciones que podrían haber ocurrido en sus centros educativos, y se solicitó a los jóvenes que expresaran con qué frecuencia las habían experimentado en los últimos doce meses, pudiendo indicar “Nunca o casi nunca”, “Unas cuantas veces al año”, “Unas cuantas veces al mes” y “Una vez a la semana o más”:

“Los demás estudiantes me pusieron apodosos”.

“Los demás estudiantes me dejaron a propósito fuera de las actividades”.

“Fui amenazado(a) por otros estudiantes”.

“Otros estudiantes me golpearon o me empujaron”.

“Otros estudiantes se burlaron de mí”.

“Otros estudiantes me quitaron mis cosas o las destruyeron”

“Otros estudiantes difundieron rumores ofensivos sobre mí.”

En el caso de Uruguay, los datos revelan que el fenómeno afecta a una proporción importante de los estudiantes de 15 años: el 17% reportó haber sido víctima de algún acto de maltrato al menos algunas veces al mes (OECD 2017b : 2) en tanto que los que indicaron que esto les ocurrió unas pocas veces al año alcanza el 27% (OECD 2017 : 370).

Esta cifra es muy similar a la observada en otros países de la región, como Brasil, Chile y Perú, y a la registrada en el conjunto de países de la OCDE, donde casi uno de cada cinco jóvenes manifestó haber sido víctima de al menos un acto de acoso escolar con frecuencia.

Al observar esta problemática por sexo, se aprecia que los varones reportaron haber sido golpeados o empujados por otros estudiantes en mayor medida que las mujeres, en tanto que estas últimas, expresaron haber sido víctimas de rumores desagradables con más frecuencia que los estudiantes del sexo masculino (OECD 2017: 134, 376; OECD 2017b : 3).

Ser víctima de acoso puede incidir negativamente en el desempeño académico en la medida en que afecta el bienestar de los estudiantes y su capacidad de concentración en las tareas escolares. Este fenómeno constituye una de las más severas fuentes de estrés que los jóvenes pueden experimentar. Quienes padecen acoso escolar tienen claras dificultades para encontrar su lugar en el centro educativo, tienden a no sentirse aceptados por sus pares y a menudo, se retraen y renuncian a desarrollar amistades (OECD 2017b). Así, entre los jóvenes que expresaron ser víctimas de acoso con frecuencia, el 44% reportó sentirse como un *outsider* (ajeno al centro educativo) en tanto que entre los

Frecuencia con la que los estudiantes de enseñanza media han sido víctimas de acoso escolar (autoreporte). Uruguay, PISA 2015.

	Nunca o casi nunca	Pocas veces al año	Algunas veces al mes	Una vez por semana o más	Total
Otros estudiantes me insultaron	63	23	7	7	100%
Otros estudiantes se metieron conmigo	70	19	6	5	100%
Otros estudiantes me dejaron, a propósito, fuera de las actividades	77	14	5	4	100%
Otros estudiantes se burlaron de mí	72	18	5	5	100%
Otros estudiantes difundieron rumores ofensivos sobre mí	77	15	4	4	100%
Otros estudiantes me amenazaron	90	6	2	2	100%
Otros estudiante me quitaron mis cosas o las destruyeron	87	9	2	2	100%
Otros estudiantes me golpearon o empujaron	90	6	2	2	100%

Fuente: Elaborado por PISA Uruguay en base a OECD 2017, PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being : 372-373.

estudiantes que no lo son, la proporción desciende 21%, siendo esta diferencia, de 22 puntos porcentuales, estadísticamente significativa luego de controlar por características de los estudiantes y los centros.

A su vez, a causa de este padecimiento, los estudiantes pueden experimentar depresión, ansiedad y trastornos del sueño. Quienes son acosados con frecuencia, tienden a auto-reportar comparativamente menores niveles de satisfacción con su vida que aquellos que no lo son. Nótese que un 24,5% de los estudiantes que manifestó ser víctima de acoso, expresó insatisfacción con su vida en tanto que entre los que no son frecuentemente acosados, la proporción alcanza tan solo al 8%. Esta diferencia de 15,7 puntos porcentuales es estadísticamente significativa, luego de considerar las características de los estudiantes y de los centros. (OECD 2017b; OECD 2017: 390-391)

Por otra parte, varios autores señalan que una de las consecuencias inesperadas de la repetición puede ser un aumento del acoso escolar, dado que los estudiantes que tienen extra-edad para su grado normativo tienden a desplegar mayores niveles de agresión durante la adolescencia que estudiantes que también presentan bajos niveles de logro educativo pero que han sido promovidos junto con el resto de sus compañeros de grado (Chothers et al., 2010). Estas diferencias existen, incluso, luego de considerar las diferencias por contexto socioeconómico de los centros.

Según los datos relevados por PISA, en las instituciones con baja prevalencia de acoso escolar (aquellas en las que el 5% de los estudiantes o menos son frecuentemente acosados) el puntaje promedio de desempeño en Ciencias alcanzó los 448 puntos en tanto que, en los centros con alta prevalencia de acoso (más del 10% de los jóvenes son frecuentemente acosados), la cifra fue 420. Esta diferencia, estadísticamente significativa, es de -28 puntos antes de controlar por características de los estudiantes y de los centros, y de -12 puntos luego de considerar estos factores (OECD 2017 : 389).

A partir de otro de los instrumentos de relevamiento de información aplicados en el marco de esta medición, la encuesta a Directores/as de los centros, se les consultó en qué medida consideraban que el aprendizaje de los estudiantes de su institución se ve obstaculizado por jóvenes que intimidan o maltratan a otros estudiantes. En el caso de Uruguay, un 2% de los directores/as sostuvo que este fenómeno afectaba "en gran medida" y un 12,4% respondió "en alguna medida", en tanto que la mayoría expresó que lo afectaba muy poco (44%) o, incluso, que era prácticamente insignificante (42%). Estos valores son muy similares a los observados en otros países de la región como Brasil, Chile, Colombia, México.

Relacionamiento entre pares: Acoso escolar

Además de consultar a los estudiantes acerca del vínculo con sus pares y las experiencias de acoso escolar, en PISA 2015 se les preguntó la frecuencia con qué podían haber experimentado las siguientes situaciones en relación con alguno de sus docentes, a lo largo de los últimos doce meses:

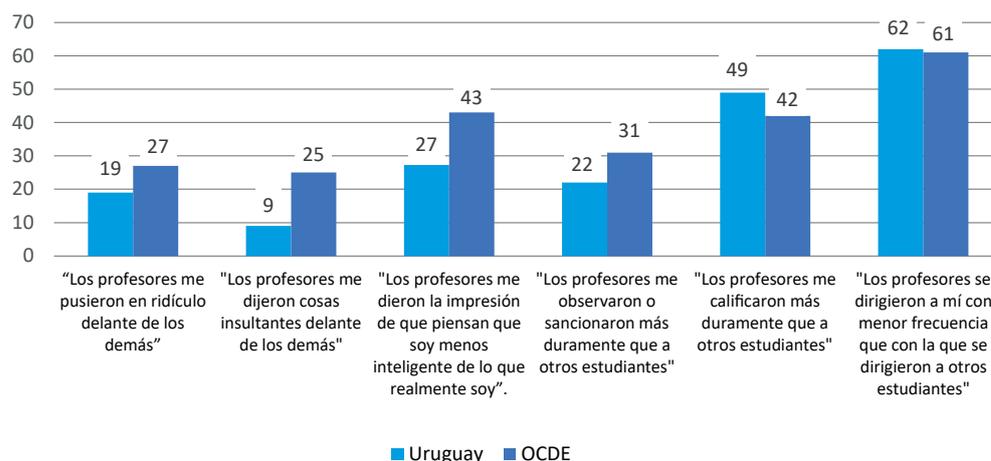
- “Los profesores se dirigieron a mí con menor frecuencia que con la que se dirigieron a otros estudiantes”.
- “Los profesores me dieron la impresión de que piensan que soy menos inteligente de lo que realmente soy”.
- “Los profesores me pusieron en ridículo delante de los demás”.
- “Los profesores me calificaron más duramente que a otros estudiantes”
- “Los profesores me observaron o sancionaron más duramente que a otros estudiantes.”
- “Los profesores me dijeron cosas insultantes delante de los demás”.

La consigna supuso indicar la frecuencia con una escala de cuatro categorías: “Nunca o casi nunca”, “Unas cuantas veces al año”, “Unas cuantas veces al mes” o “Una vez a la semana o más”.

Nótese que, tal como se expresó anteriormente, estas situaciones fueron observadas en forma indirecta, a partir de lo que los estudiantes respondieron y de cómo vivieron a nivel subjetivo dichas experiencias. Se carece de información relevada a nivel de los docentes en Uruguay. En cualquier caso, la medición estadística realizada, representativa de los estudiantes de 15 años, puede constituir un insumo para explorar estas problemáticas y trabajarlas al interior de las comunidades educativas, en aras de buscar acuerdos y mejorar, entre todos, los ambientes de aprendizaje y el bienestar de los jóvenes.

En Uruguay, la gran mayoría de los estudiantes expresó recibir un buen trato, sin embargo, la mitad percibe que los profesores a veces hacen diferencias y, una proporción considerable percibe que, en diversas instancias a lo largo del año (evaluación, aplicación de una sanción, discusión en clase), no recibió el trato más justo por parte de sus docentes. Por otra parte, un subconjunto de ellos, aproximadamente dos de cada diez, se sintió ridiculizado frente a los demás compañeros por parte de estos adultos y, un grupo minoritario (casi uno de cada diez) indicó haber sido agraviado en el mismo período. Estas conductas, que repercuten en el Sentido de pertenencia con los centros educativos y la motivación para el aprendizaje, parecen ser bastante más usuales en otros contextos.

Experiencias negativas relacionadas con alguno de sus docentes reportadas por los estudiantes. (Suma de % que indicó que le sucedió con frecuencia semanal, mensual o anual). Uruguay, PISA 2015.



Fuente: Elaborado por PISA Uruguay en base a OECD 2017, PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being : 357.

Al analizar si hay diferencias importantes en estas percepciones según el nivel socioeconómico de las familias de los estudiantes, se observó que la disparidad socioeconómica³ en la proporción de jóvenes que reportó que “una vez a la semana o más” o “algunas veces al mes” recibió algún trato considerado injusto es de 10,6% a favor de los jóvenes más favorecidos socioeconómicamente (aquellos ubicados en el 25% superior de la distribución según el Índice de nivel socioeconómico y cultural). En esta línea, la

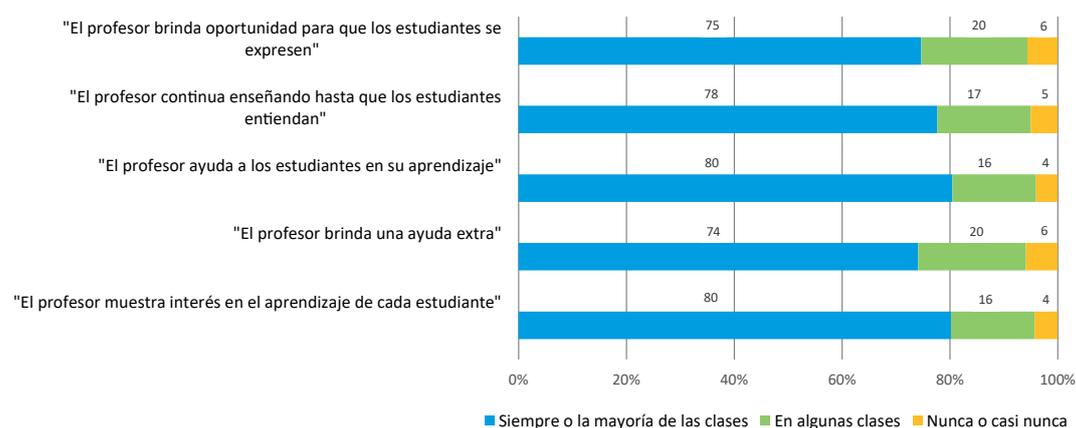
3. Medida como la diferencia en puntos porcentuales entre los estudiantes del cuartil superior y los del cuartil inferior que respondieron haber recibido algún tipo de trato injusto con frecuencia mensual o semanal.

proporción de estudiantes que señaló “Los profesores me pusieron en ridículo delante de los demás”, con esa misma frecuencia, fue 31% en el cuartil superior y 23% en el caso de los estudiantes más desfavorecidos socioeconómicamente (diferencia significativa de 8,1%). En el mismo sentido, el porcentaje que manifestó acuerdo con la afirmación “Los profesores me dijeron cosas insultantes delante de los demás” fue 40% entre los alumnos más aventajados socioeconómicamente y 31% en el caso de los más desfavorecidos (diferencia significativa de 8,7 puntos). (OECD 2017: 365).

Apoyo para el aprendizaje por parte de los docentes

Como contrapartida, otros indicadores permiten conocer el grado de apoyo para el aprendizaje que perciben los estudiantes de parte de sus docentes de Ciencias, y en este sentido, se observaron evaluaciones claramente más positivas: algo más de 7 de cada jóvenes de Uruguay expresaron que el/la profesora generalmente muestra interés por el aprendizaje, proporciona ayuda extra cuando es necesario y brinda oportunidad para que los estudiantes se expresen; en tanto que casi dos de cada diez indicaron que esto ocurre en algunas clases y, una minoría respondió que dichas situaciones son escasas o inexistentes. Estos valores observados en el contexto nacional son algo superiores a los registrados en el promedio de los países de la OCDE.

Apoyo de los docentes de Ciencias en el proceso de aprendizaje reportado por los estudiantes (Frecuencia con que ocurre, en %). Uruguay, PISA 2015.



Fuente: Elaborado por PISA Uruguay en base a OECD 2016, PISA 2015 Results (Volume II) : 320-322.

Estos resultados también pueden observarse mediante el **Índice de “Apoyo de los docentes percibido por los estudiantes”** (*Perceived Teacher support to students*), que agrega las respuestas de aquellos que respondieron que, “en todas las clases” o “en muchas de las clases”, el profesor de Ciencias se interesa por el aprendizaje de cada estudiante, los ayuda con el aprendizaje y les brinda ayuda adicional cuando la necesitan, permitiendo la comparación entre subconjuntos de estudiantes. (OECD 2017: 248) .

En este sentido, de acuerdo a lo expresado por los jóvenes de Uruguay, no puede afirmarse que los estudiantes de los centros con alumnado de nivel socioeconómico más elevado cuentan con mayor apoyo de sus docentes para el aprendizaje, por el contrario, es en los centros con mayores privaciones donde el apoyo de estos profesores resultaría, aparentemente, más frecuente (o al menos así es percibido por los estudiantes). Tampoco se encontraron diferencias significativas entre jóvenes de centros privados y públicos. Esto no es una particularidad uruguaya sino que ocurre en la mayoría de los países y economías. (Por mayor detalle de estas asociaciones negativas ver OECD 2016 : 95)

Adicionalmente, y quizás, contra lo que podría esperarse, este apoyo de los docentes percibido por los estudiantes no va de la mano con un mayor desempeño en la prueba referida al área de Ciencias.

En la misma línea, también se consultó a los estudiantes sobre la frecuencia con que recibían retroalimentación de parte de los docentes del área de Ciencias, a partir de la siguiente batería de aseveraciones que se muestra a continuación, pudiendo responder “siempre o casi siempre”, “en algunas clases”, “en muchas clases”, “en todas o casi todas las clases”:

- El profesor me dice cómo me desempeño en este curso
- El profesor me comenta sobre mis fortalezas en esta asignatura de Ciencias Naturales.
- El profesor me dice en qué áreas aún puedo mejorar
- El profesor me dice cómo puedo mejorar mi desempeño
- El profesor me aconseja sobre cómo alcanzar mis metas de aprendizaje.

La información recogida sugiere que cerca de la mitad de los estudiantes de enseñanza media perciben que se le brinda retroalimentación en relación a las áreas en las que puede mejorar y los caminos para lograrlo, al menos en algunas clases y en algunos casos, en la mayoría de las clases. Sin embargo, una proporción importante, cercana al tercio de los estudiantes, expresó que el profesor de Ciencias Naturales nunca o casi nunca le señala sus fortalezas en el curso (35%); nunca o casi nunca le dice en qué áreas puede mejorar aún más (24%); de qué forma puede alcanzar sus metas de aprendizaje (27%), o cómo puede obtener un mejor desempeño (20%). (OECD 2016: 289-290).

Combinando las respuestas de los estudiantes a estas cuestiones, se elaboró un **Índice de Retroalimentación percibida** (*Perceived feedback*), con media igual a 0 entre los países de la OCDE y desvío estándar igual a 1. Los valores positivos indican que los jóvenes perciben que sus profesores de Ciencias los apoyan o colaboran con su aprendizaje. (OECD 2016: 242). En el caso de Uruguay, el valor alcanzado es 0.05 con un error estándar de 0.02, en tanto que en otros países latinoamericanos, la valoración se encuentra algo por encima (Chile, 0.16; Brasil, 0.17; México, 0.40; Perú 0.40). No obstante lo anterior, se observan diferencias de puntaje en este índice según el perfil socioeconómico del centro, en dónde los estudiantes ubicados en el cuartil inferior puntuaron en promedio 0.14 y los estudiantes del cuartil superior, -0.4. La diferencia de -0,18 puntos es estadísticamente significativa (OECD, 2016: 291).

Según el marco teórico adoptado por la evaluación PISA, los estudiantes, incluidos aquellos con perfiles de riesgo, muestran actitudes más positivas y mayor motivación académica si sus profesores se ocupan de ellos, les proveen ayuda extra cuando la requieren, y les permiten expresar sus opiniones y decidir por ellos mismos (Pitzer and Skinner, 2016; Ricard and Pelletier, 2016, citados por OECD 2016 : 93).

Por otro lado, según la evidencia generada por PISA, cuando los estudiantes perciben que sus profesores los apoyan y los tratan justamente, tienden a desarrollar un mayor sentido de pertenencia con los centros, y esto impacta positivamente tanto sobre su desempeño académico como sobre su satisfacción con la vida (OECD 2017 (b), PISA in Focus, No.76, September).

Por su parte, en una perspectiva cercana, Viscardi y Alonso (2013), sostienen en referencia a los estudiantes que continúan asistiendo a pesar de experimentar importantes problemas de aprendizaje, que "... muros adentro, lo que determina la permanencia de aquellos que más necesitan integrarse a la escuela, es el bienestar que posibilita la experimentación de relaciones más democráticas y justas, menos verticales y discriminatorias, más dialógicas y participativas".

Apoyo familiar para el aprendizaje

Según varios autores, el apoyo emocional estable por parte de los padres (incluida la escucha, el afecto, la confianza y el respeto hacia sus hijos) es particularmente importante para los adolescentes que sufren acoso escolar (Amato, 1994; Gorman-Smith, Henry and Tolan, 2004; Leadbeater, Hoglund and Woods, 2003). Evidencia proveniente de investigaciones ha mostrado que el apoyo y la protección de los padres puede reducir el estrés y el sufrimiento de los estudiantes que han sido víctimas de *bullying* (Rivara and Le Menestrel, 2016). Y, que puede, en cambio, aumentar estos sentimientos en el caso de estudiantes que, a su vez, viven en hogares donde priman el maltrato y la violencia de unos con otros, o se carece de reglas (Holt, Kantor and Finkelhor, 2008)⁵.

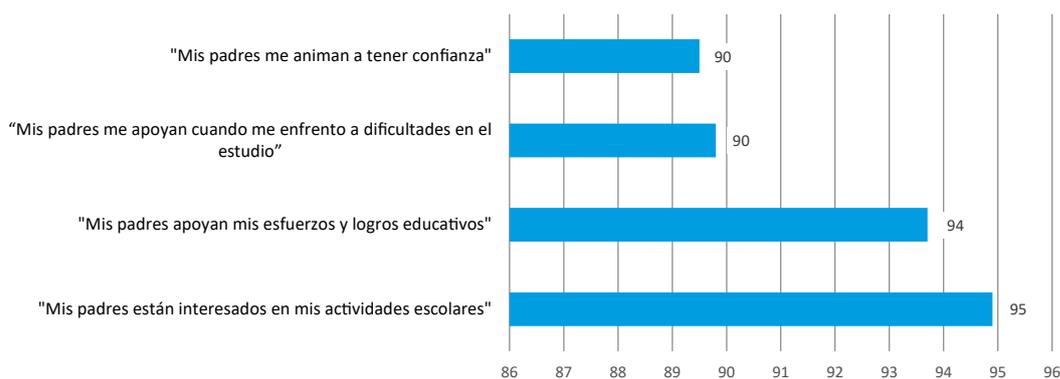
En esta línea, en PISA se indagaron indirectamente algunas actitudes de los padres vinculadas al apoyo que brindan a sus hijos en el proceso de aprendizaje y construcción de confianza. Así, se consultó a los estudiantes evaluados el grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes aseveraciones, considerando el último año escolar:

5. Extraído de OECD 2017, PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being: 147.

- “Mis padres me apoyan cuando me enfrento a dificultades en el estudio”.
- “Mis padres están interesados en mis actividades escolares”.
- “Mis padres apoyan mis esfuerzos y logros educativos”.
- “Mis padres me animan a tener confianza”.

Como puede apreciarse en el gráfico siguiente, en general, los estudiantes manifestaron contar con el apoyo emocional de sus padres:

Apoyo emocional de los padres e interés por la actividades educativas de sus hijos.
(% de estudiantes que indicó estar de acuerdo o muy acuerdo con la afirmación). Uruguay, PISA 2015.



Fuente: Elaborado por PISA Uruguay en base a OECD 2017, PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being: 406.

Al analizar si existen diferencias de apoyo parental según el status socioeconómico y cultural⁶, se observó que el subconjunto de estudiantes cuyas familias se ubican en los niveles más altos, registra un porcentaje algo mayor que se muestra “de acuerdo” o “muy de acuerdo” con la afirmación “Mis padres están interesados en mis actividades escolares” (97,2% frente a 92,5%, siendo esta diferencia de 4,8 puntos, estadísticamente significativa).

Estas cifras de Uruguay son muy similares a las observadas en otros países de la región latinoamericana (como Brasil, Chile, Colombia, Perú, México), y también, en general se asemejan a lo reportado por los estudiantes de la OCDE (90% en promedio, con una diferencia de 5,3 puntos porcentuales entre el cuartil superior y el inferior). Por mayor detalle consultar tablas OECD (2017), páginas 406-407.

Expectativas laborales y de culminación de ciclos educativos

A través de la pregunta ¿Qué tipo de trabajo esperas tener a los 30 años de edad, aproximadamente? se indagaron las expectativas de los jóvenes con respecto a su inserción en el mundo del trabajo dentro de quince años.

En Uruguay, cerca del 60% de los estudiantes que son hijos de trabajadores manuales o de baja calificación expresó que, para ese entonces, espera desempeñar una ocupación de alto estatus, en tanto que entre los hijos de trabajadores de mayor status ocupacional (directores, gerentes, empresarios, profesionales, técnicos) esta proporción asciende a 75%, siendo la diferencia entre unos y otros de 18,2 puntos porcentuales y estadísticamente significativa.

6. El índice de status económico, social y cultural, considera tres variables: el nivel educativo de los padres, nivel de la ocupación de los padres, nivel de equipamiento del hogar, incluidos los libros.

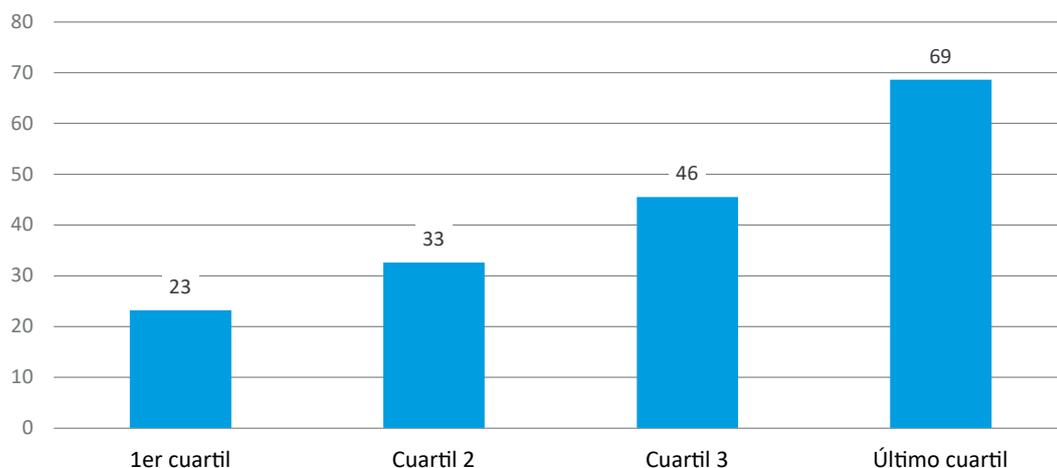
En la misma línea, el porcentaje de jóvenes que espera completar el nivel terciario de educación ronda el 30% en el caso de quienes son hijos de trabajadores de baja calificación, y el 60% en el caso de los estudiantes que son hijos de trabajadores de mayor estatus ocupacional. La diferencia, de 29,5 puntos, es estadísticamente significativa. Esta brecha es bastante mayor que la observada en otros países de la región como Costa Rica (7,4), Colombia (16,7), Brasil (22,3) y algo superior a la observada en el promedio de países de la OCDE (25,5) (OECD 2017, tabla III.10.15 : 424)

PISA muestra que las expectativas educativas y ocupacionales de los estudiantes desfavorecidos se encuentran relacionadas con el perfil socioeconómico y la composición del centro en el que estudian. De esta forma, la segregación social (que supone agrupar estudiantes pobres en centros empobrecidos) puede, inadvertidamente, limitar las expectativas y creencias de los jóvenes acerca de sus posibilidades, atentando contra la movilidad social.

Por otra parte, la información muestra que casi el 5% de los estudiantes espera tener el mismo trabajo o carrera que uno de sus padres, y esta proporción es algo mayor, y estadísticamente significativa, entre los varones que entre las mujeres. (Por mayor detalle ver OECD 2017, tabla III.10.16 : 426).

A su vez, existen diferencias importantes con respecto a las expectativas de culminación de un grado universitario según el nivel socioeconómico y cultural del hogar de estos jóvenes, nótese que algo más de 7 de cada diez en el cuartil superior espera lograrlo, en tanto que, entre los jóvenes del primer cuartil, la proporción que espera concretarlo alcanza solo a dos de cada diez.

Porcentaje de estudiantes que tiene expectativas de culminación de un grado universitario según cuartil de nivel socioeconómico. Uruguay, PISA 2015



Fuente: Elaborado por PISA Uruguay en base a OECD 2017, PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being.

En próximos boletines e instancias de difusión de resultados provenientes de PISA, se continuará dando a conocer información acerca de los ambientes de aprendizaje y la vida social de los estudiantes en los establecimientos educativos, y también, sobre habilidades socioemocionales y otras competencias requeridas para el aprovechamiento de las oportunidades de desarrollo, la participación activa en la sociedad y el ejercicio pleno de la ciudadanía.

Referencias bibliográficas

- Agatston, P. W., R. Kowalski and S. Limber (2007), "Students' perspectives on cyber bullying", *Journal of Adolescent Health*, Vol. 41/6, pp. 559-560.
- Amato, P. R. (1994), "Father-child relations, mother-child relations, and offspring psychological well-being in early adulthood", *Journal of Marriage and Family*, Vol.56/4, pp. 1031-1042.
- Chothers L. M et al. (2010), "A preliminary study of bully and victim behavior in old-for-grade students: Another potential hidden cost of grade retention or delayed school entry", *Journal of Applied School Psychology*, Vol.24/4, pp. 327-338.
- Gorman-Smith, D., D.B. Henry and P.H. Tolan (2004), "Exposure to community violence and violence perpetration: The protective effects of family functioning", *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology: The Official Journal for the Society of Clinical Child and Adolescent Psychology, American Psychological Association, Division 53*, Vol 33/3, pp. 439-449.
- Holt, M. K., G. Kaufman Kantor and D. Finkelhor (2008), "Parent/child of School concordance about bullying involvement and family characteristics related to bullying and peer victimization", *Journal of School Violence*, Vol 8/1, pp. 42-63.
- Leadbeater, B., W. Hoglund, and T. Woods (2003), "Changing contexts? The effects of primary prevention program on classroom levels of peer relational and physical victimization", *Journal of Community Psychology*, Vol. 31/4, pp. 397-418.
- OECD (2017), *PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being*, PISA, OECD Publishing, Paris.
- OECD (2017 b), "How much of a problem is bullying at school?" *PISA In FOCUS*, No.74, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/728d6464-en>.
- OECD (2016), *PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools*, PISA, OECD Publishing, Paris.
- Ogbu (2003), *Black American Students in an Affluent Suburb: A Study of academic disengagement*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- Pitzer, J. and Skinner, E. (2016), "Predictors of changes in students' motivational resilience over the school year: The roles of teacher support, self-appraisals, and emotional reactivity", *International Journal of Behavioral Development*.
- Ricard, N. C. and L. G. Pelletier (2016), "Dropping out of high school: The role of parent and teacher self-determination support, reciprocal friendships and academic motivation", *Contemporary Educational Psychology*, Vol.44-45, pp.32-40
- Rivara, F. and Le Menestrel, S. (eds.) (2016), *Preventing Bullying Through Science, Policy, and Practice*, National Academies press, Washington, D.C.
- UNICEF y CES (2014), *Bullying. Experiencias y dimensiones del acoso escolar*, disponible en: https://www.unicef.org/uruguay/spanish/Folleto_Bullying_oct2014.pdf
- Viscardi, N. y Alonso, N. (2013). *Gramática(s) de la convivencia. Un examen de la cotidianidad escolar y la cultura política en la Educación Primaria y Media en Uruguay*. Montevideo: A.N.E.P.
- Weber, M. (1992). *Economía y Sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Wentzel, K. R. (1998). "Social support and adjustment in middle school: The role of parents, teachers, and peers". *Journal of Educational Psychology*, 90, 202-209.

Visite

<http://www.anep.edu.uy/anep/index.php/pisa>
www.pisa.oecd.org

Publicaciones anteriores

<http://www.anep.edu.uy/codicen/dspe/division-investigacion/departamento-evaluaci%C3%B3n-aprendizajes/pisa>