



La educación en Honduras

Hallazgos en Honduras por su participación
en PISA para el Desarrollo





Primera edición, 2018

Secretaría de Educación de Honduras
1a Calle, entre 2a y 4a avenida de
Comayagüela, M.D.C., Honduras, C.A.
www.se.gob.hn

Este informe fue desarrollado por la Dirección General de Currículo y Evaluación (DGCE) en conjunto con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), que ayudó en el diseño del informe y proporcionó aportes, orientación y asistencia para su desarrollo. Adicionalmente, este informe se publica bajo la total responsabilidad de la Secretaría de Educación de Honduras y no representa necesariamente las opiniones oficiales de la OCDE o de sus países miembros.

La reproducción parcial o total de esta publicación en cualquier forma y por cualquier medio mecánico o electrónico está permitido siempre que sea autorizado por sus editores, se cite correctamente y no se alteren sus contenidos, créditos, autoría y edición.

© Secretaría de Educación de Honduras
Queda prohibido el uso o reproducción de este material con fines comerciales.

CRÉDITOS

Abg. Juan Orlando Hernández Alvarado
Presidente Constitucional de la República

Ing. Arnaldo Bueso Hernández
Secretario de Estado en el Despacho de Educación

PHD. Gloria Menjívar Videz
Subsecretaria de Asuntos Técnicos-Pedagógicos

Mtr. José Luis Cabrera
Director General de Currículo y Evaluación

Análisis de datos

Equipo de Análisis: Ing. Kevin Zúniga , Lic. Vilma Reyes, MSc. Miguel Salgado

Producción

Edición: Lic. Leda Chávez
Diseño y diagramación: Kevin Zúniga, Josué Ochoa



Índice

PRESENTACIÓN.....	1
INTRODUCCIÓN.....	3
CAPÍTULO 1	
HONDURAS EN PISA-D.....	5
1. PARTICIPACIÓN DE HONDURAS EN PISA-D.....	7
2. LAS PRUEBAS PISA-D.....	10
3. LA EVALUACIÓN EXTRAESCOLAR O COMPONENTE C.....	11
4. ¿POR QUÉ PARTICIPA HONDURAS EN PISA-D?.....	12
5. PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS.....	13
6. MARCO DEL INFORME NACIONAL DE HONDURAS.....	14
7. ESTRUCTURA DEL INFORME NACIONAL.....	16
CAPÍTULO 2	
RENDIMIENTO ACADÉMICO Y LOGROS DE LOS JÓVENES DE	
15 AÑOS EN HONDURAS.....	17
1. MATRÍCULA Y LOGROS EDUCATIVOS DE LOS JÓVENES DE 15 AÑOS: LA PERSPECTIVA DE PISA-D.....	22
2. DESEMPEÑO EN LECTURA, MATEMÁTICAS Y CIENCIAS.....	32
3. IGUALDAD EN EL DESEMPEÑO EN LECTURA, MATEMÁTICAS Y CIENCIAS.....	40
4. DESIGUALDADES SOCIOECONÓMICAS EN EL DESEMPEÑO.....	43
CAPÍTULO 3	
SALUD, BIENESTAR, ACTITUDES HACIA EL CENTRO EDUCATIVO Y EL APRENDIZAJE DE LOS	
ESTUDIANTES DE 15 AÑOS EN HONDURAS.....	53
1. NIVELES DE SALUD, SATISFACCIÓN VITAL Y BIENESTAR EMOCIONAL	
ENTRE LOS JÓVENES DE 15 AÑOS.....	59
2. ACTITUDES HACIA EL CENTRO EDUCATIVO Y EL APRENDIZAJE A	
LOS 15 AÑOS.....	64
3. COMPARACIÓN DE LA SATISFACCIÓN Y LAS ACTITUDES HACIA EL CENTRO EDUCATIVO Y EL	
APRENDIZAJE CON OTROS PAÍSES.....	65
4. DIFERENCIAS RELATIVAS A LA SALUD, EL BIENESTAR Y LAS ACTITUDES DE LOS ESTUDIANTES	
DENTRO DE HONDURAS.....	66
5. FACTORES RELATIVOS A LOS CENTROS EDUCATIVOS ASOCIADOS A UNA MEJOR SALUD,	
SATISFACCIÓN VITAL Y ACTITUDES HACIA EL CENTRO EDUCATIVO Y EL APRENDIZAJE.....	70

CAPÍTULO 4	
FUNDAMENTOS PARA EL ÉXITO EN HONDURAS: RECURSOS INVERTIDOS EN EDUCACIÓN	73
1. COMPARACIÓN CON OTROS PAÍSES DE LOS RECURSOS INVERTIDOS EN EDUCACIÓN	75
2. VARIACIÓN DE LOS RECURSOS ENTRE LOS CENTROS EDUCATIVOS DE HONDURAS	83
3. EQUIDAD EN EL SUMINISTRO DE RECURSOS MATERIALES, DIDÁCTICOS Y HUMANOS ENTRE LOS CENTROS EDUCATIVOS	87
CAPÍTULO 5	
FUNDAMENTOS PARA EL ÉXITO EDUCATIVO EN HONDURAS: EL ENTORNO ESCOLAR Y COMUNITARIO	91
1. ENTORNOS INCLUSIVOS	93
2. TIEMPO DE APRENDIZAJE	103
3. EDUCACIÓN E CALIDAD EN EL AULA	109
4. EL ENTORNO DE APRENDIZAJE MÁS AMPLIO: FAMILIAS Y COMUNIDADES	116
CAPÍTULO 6	
COMPONENTE C DE PISA-D JÓVENES FUERA DEL SISTEMA EDUCATIVO	123
a. LA EVALUACIÓN DE JÓVENES FUERA DEL SISTEMA EDUCATIVO	126
b. ZONAS DE EXCLUSIÓN COMPONENTE C	127
c. REPETICIÓN DE GRADO	129
d. DESEMPEÑO DE LOS JÓVENES EN LECTURA Y MATEMÁTICAS	130
e. CIRCUNSTANCIAS DE LOS JÓVENES FUERA DEL SISTEMA EDUCATIVO	134
f. SALUD FÍSICA, MENTAL Y SEGURIDAD DE LOS JÓVENES DEL COMPONENTE C	137
g. POBREZA	139
h. FUNDAMENTOS PARA EL ÉXITO EN HONDURAS	139
i. FUNDAMENTOS PARA EL ÉXITO EN EL ENTORNO ESCOLAR Y COMUNITARIO	144
CAPÍTULO 7	
RESUMEN DE HALLAZGOS CLAVE, RECOMENDACIONES DE POLÍTICAS EDUCATIVAS	150
1. PRINCIPALES HALLAZGOS EN LA EVALUACIÓN PISA-D	152
2. RECOMENDACIONES DE POLÍTICAS EDUCATIVAS	158
REFERENCIAS	165

PRESENTACIÓN

El propósito de esta publicación, la primera en su tipo en Honduras, es presentar los resultados de la participación de nuestro país en el Programa de Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).

PISA se ha convertido en la medición principal para evaluar la calidad, equidad y eficiencia de los sistemas educativos; en consecuencia, evidencia nuestro progreso en materia educativa y es la razón por la cual Honduras participa en este Programa.

Este reporte describe los resultados obtenidos en Honduras por estudiantes, recursos invertidos en el sistema educativo y los ambientes de enseñanza en los centros educativos y comunidades; de tal manera que podamos compararnos con otros países participando en PISA, algunos de ellos de nuestra propia región geográfica.

Los datos y los análisis contenidos en estas páginas ayudarán a nuestro Gobierno, tomadores de decisiones y educadores, a identificar los retos principales en educación y proporcionarán datos importantes para desarrollar estrategias y políticas para hacerles frente.

Honduras se suma a 90 países y economías que han participado en PISA desde que inició en el año 2000; también ha sido uno de los nueve países que se han aliado con la OCDE, a través de la iniciativa “PISA para el Desarrollo” (PISA-D), cuyo propósito es hacer que PISA sea más accesible y relevante para países de bajo y mediano ingreso, como el nuestro.

Una mejora importante en esta iniciativa son los instrumentos de recolección de datos, los cuales fueron rediseñados para capturar una gama más amplia de niveles de desempeño y contextos sociales, pero siempre dentro de las escalas utilizadas en la evaluación PISA regular. De igual manera, nos hemos beneficiado del desarrollo de capacidades que ha implicado el proyecto PISA para el Desarrollo y que serán utilizadas para futuros ciclos de PISA, al igual que nuestras propias evaluaciones nacionales.

La participación de Honduras en PISA para el Desarrollo no pudo haber sido posible sin la asistencia técnica de la OCDE y del personal de la Dirección General de Currículo y Evaluación de la Secretaría de Educación de Honduras.

Mtr. Marcial Solís

Secretario de Estado en el Despacho de Educación de Honduras



INTRODUCCIÓN

El propósito de la Secretaría de Educación es construir un sistema educativo para nuestro país que proporcione resultados de igualdad y calidad a todos nuestros niños y jóvenes; en tal sentido, las políticas y servicios que proporcionamos se enfocan especialmente en el aprendizaje y bienestar de los estudiantes.

Para lograr este propósito es que Honduras se ha unido al Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) de la OCDE. Este Programa tiene como objetivo evaluar los sistemas educativos del mundo para determinar hasta qué punto los jóvenes de 15 años, que se acercan al final de su educación obligatoria, han adquirido conocimientos y habilidades claves y esenciales para su participación en la sociedad actual. La intervención de Honduras en PISA demuestra la importancia que hemos puesto sobre los logros educativos de nuestros niños y jóvenes.

En este reporte, un equipo de la Secretaría de Educación ha cotejado y analizado la información de nuestra participación en PISA, de manera que se pueda utilizar para beneficiar al sector educativo y, en consecuencia, a los niños y jóvenes de nuestro sistema educativo. Este informe provee datos confiables, información y análisis para complementar el apoyo de nuestros gobiernos al sistema educativo, monitorear el desarrollo de políticas en marcha y crear nuevas políticas, estrategias y programas en el futuro. También se aprovecha para comparar a nuestro sistema educativo con el de otros países de tamaño y estado económico similar. Esta oportunidad de compararnos internacionalmente sirve para aprender de los demás, lo cual es un aspecto extremadamente valioso de nuestra participación en PISA.

La evaluación de PISA se enfoca en las materias principales de lectura, matemáticas y ciencias, y no solo determina si los jóvenes pueden reproducir conocimientos, sino que también examina hasta qué punto los jóvenes pueden extrapolar lo que ya conocen y aplicar ese conocimiento en escenarios desconocidos, dentro o fuera del centro educativo.

Esta información sobre las capacidades de nuestros estudiantes en estos tres dominios se combina con sus antecedentes y esto permite observar las relaciones entre el desempeño de los estudiantes y los factores asociados, tales como la salud, bienestar, estado socioeconómico, actitudes hacia el centro educativo y el aprendizaje, los ambientes de enseñanza, la calidad de la instrucción, los recursos escolares, el tiempo de aprendizaje, el compromiso estudiantil y el apoyo familiar y comunitario.

En los primeros 5 capítulos de este informe hay un análisis detallado y completo sobre la información que PISA nos dice del desempeño de nuestros estudiantes en lectura, matemáticas y ciencia; asimismo, nos informa de qué manera este desempeño se compara con el de estudiantes de otros países y qué factores son los que están relacionados más fuertemente a este desempeño.

En el sexto capítulo, el informe ofrece conclusiones y propuestas de políticas que se relacionan con los resultados y, a su vez, muestra el camino para reforzar las políticas actuales o adaptarlas, incluso, tomando en cuenta las políticas que han dado resultado en otros países con contextos similares que Honduras puede considerar.

Uno de los aspectos importantes que la información de PISA dice sobre nuestro sistema educativo, es que en Honduras solamente el 30 % de sus estudiantes obtienen el mínimo nivel de competencias en lectura; en contraste con el 79 % que promedian los países de la OCDE. En matemáticas, únicamente el 15 % de nuestros jóvenes obtienen el mínimo nivel de competencia, comparado con el promedio de 77 % de la OCDE.

Como en la mayoría de los países del mundo, en Honduras las estudiantes se desempeñan mejor en lectura que los estudiantes; mientras que estos se desenvuelven mejor en matemáticas. También se observa que en los centros educativos ubicados en el área urbana, los estudiantes se desempeñan mejor que en el área rural, en todos los dominios evaluados en PISA.

Los estudiantes aventajados tienen 3 veces más posibilidad que los estudiantes desaventajados de obtener el nivel mínimo de competencia en matemáticas. Estos son mensajes importantes con relación a la calidad de la enseñanza de nuestro sistema educativo, al igual que la equidad del mismo.

Honduras tiene la intención de responder a los hallazgos descritos en este reporte y dar seguimiento a las acciones específicas expuestas al respecto. Estas acciones incluyen toda actividad diseñada para: establecer una base sólida para el éxito y mejorar los resultados educativos; incrementar la asignación de recursos, enriquecer el entorno escolar, progresar en la calidad de la enseñanza e incrementar el apoyo familiar y comunitario.

Todos los elementos antes señalados, son parte de un sistema educativo integrador que depende de muchas personas y organizaciones a lo largo del país, que trabaja en conjunto para el beneficio de los niños y jóvenes; así, esperamos que la información ofrecida en este informe sea una herramienta técnica que contribuya a realizar con éxito las gestiones de todos los involucrados en la educación de Honduras.



CAPÍTULO 1
Honduras en PISA-D

CAPÍTULO 1

El presente capítulo describe PISA y PISA para el Desarrollo. Se explica cómo puede utilizarse la información recopilada en la evaluación para comparar el sistema educativo de Honduras con otros países. Se muestra el marco de la participación de Honduras en la evaluación PISA-D. Se incluye información general sobre la importancia de mejorar el desempeño, los logros de aprendizaje, el bienestar y el compromiso con el aprendizaje de los estudiantes. La última sección de este capítulo presenta el marco del informe nacional y lo que deberá cubrirse en los capítulos subsiguientes.

HONDURAS EN PISA-D

Durante octubre de 2017, en Honduras, más de 4,700 estudiantes de 15 años de edad que estaban en séptimo grado, o en uno superior, se sometieron a una prueba de dos horas de lectura, matemáticas y ciencias. Estas pruebas no estaban vinculadas directamente con el programa escolar de Honduras, sino basadas en competencias de nivel internacional.

Tales pruebas han sido concebidas por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) para evaluar hasta qué punto los estudiantes hacia el final de la educación obligatoria de Honduras son capaces de aplicar sus conocimientos en situaciones de la vida real y estar preparados para participar plenamente en la sociedad. Además de las pruebas de los estudiantes, centros educativos y docentes, respondieron cuestionarios de contexto para

facilitar información útil sobre Honduras con la que se van a interpretar los resultados.

Asimismo, se programó la prueba para jóvenes no escolarizados con edades entre los 14 y 16 años que se encuentran fuera del sistema educativo o están en un grado igual o inferior al sexto grado.

Las pruebas son parte de una evaluación internacional a gran escala del aprendizaje gestionada por la OCDE y denominada Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés) de manera abreviada.

1. PARTICIPACIÓN DE HONDURAS EN PISA-D

PISA evalúa a los estudiantes que, en el momento de la prueba, tengan entre los quince años con tres meses y dieciséis años con dos meses y que estén en un grado igual o superior al séptimo grado de los centros educativos de Honduras.

PISA es un estudio internacional trienal que tiene como objetivo evaluar los sistemas educativos de todo el mundo, examinando las habilidades y los conocimientos de los estudiantes de 15 años. Hasta la fecha, han participado en la evaluación estudiantes de más de 80 economías, incluyendo 44 países de ingreso medio, desde el primer ciclo, que tuvo lugar en el año 2000.

PISA mide hasta qué punto los estudiantes de 15 años, hacia el final de la educación obligatoria, han adquirido conocimientos y habilidades claves que son esenciales para la plena participación en las sociedades modernas. La evaluación se centra en las asignaturas escolares centrales de ciencias, lectura y matemáticas. También se evalúa el rendimiento en un área innovadora (en 2015, esta área fue la resolución colaborativa de problemas).

La evaluación no se limita a comprobar si el estudiante puede reproducir los conocimientos, sino que también examina hasta qué punto puede extrapolar lo que ha aprendido y si es capaz de aplicar ese conocimiento en entornos desconocidos, dentro y fuera del centro educativo. Este enfoque refleja el hecho de que las economías modernas favorecen a las personas no solo por lo que saben, sino por lo que pueden hacer con lo que saben.

En Honduras, las pruebas PISA se aplicaron del 16 al 28 de octubre de 2017. Al igual que en todos los países, la muestra de centros educativos fue seleccionada por la OCDE, organización internacional a cargo del estudio, basándose en una lista completa de todos los centros educativos del país, con estudiantes elegibles de participar, proporcionada por las autoridades nacionales.

Dado que la lista fue proporcionada por los administradores de los centros educativos escogidos, muestra datos que son representativos de toda la población de estudiantes de 15 años del país.

Honduras cuenta con 29,951 centros educativos y 2 millones de estudiantes aproximadamente (Secretaría de Educación, 2018). En tal sentido, 311,152 jóvenes (INE, 2017) deberían estar dentro del sistema educativo, con edad para participar en PISA, pero la cobertura en el país no sobrepasa el 50 %. Consecuentemente, el acceso a la educación media es un reto importante a superar en Honduras, ya que muchos jóvenes en edad escolar están fuera del sistema educativo.

En cada país, se seleccionó una muestra representativa del conjunto de sus estudiantes de 15 años. Al elegir la muestra, se emplearon estrictos procedimientos de muestreo para garantizar que los resultados fueran comparables, fidedignos y válidos. En Honduras, la muestra consistió en más de 4,700 estudiantes, como casos completos y válidos de 210 centros educativos de todo el país. La muestra incluía instituciones de todas las dependencias y modalidades existentes en el país, así como de todas las regiones, de zonas urbanas y rurales. En cada institución, se seleccionaron aleatoriamente los estudiantes de 15 años.

Fue necesario excluir de PISA a un número limitado de centros educativos y estudiantes, tales exclusiones son aceptables porque representan menos del 5 % de la población objetivo y deben estar justificadas. Por ejemplo, pudieron haberse excluido los centros educativos situados en regiones remotas que resultan inaccesibles; los estudiantes podrían ser excluidos por motivo de discapacidad intelectual o de una competencia limitada en el idioma de la evaluación.

En Honduras, los estudiantes excluidos de las escuelas participantes (debido a discapacidades graves), más los centros que no se tomaron en la muestra debido a su inaccesibilidad; suman la tasa de exclusión del 0.1 %.

PISA se centra en las habilidades y conocimientos esenciales para participar plenamente en las sociedades modernas y evalúa a los estudiantes de 15 años porque, en la mayoría de los países, se encuentran próximos al final de la enseñanza obligatoria.

Los estudiantes de 15 años que fueron evaluados en Honduras estaban dentro del sistema educativo. Este informe representa la primera experiencia de Honduras con PISA-D, cuyo resultado es de gran impacto para la investigación y evaluación educativa del país.

a. ¿Qué es PISA?

El Programa PISA, creado por la OCDE en 1997, evalúa las competencias de jóvenes de 15 años en lectura, matemáticas y ciencias; además de medir sus habilidades para aplicar lo que han aprendido en los centros educativos en situaciones de la vida real.

Los ciclos PISA han tenido lugar en los años 2000, 2003, 2006, 2009, 2012, 2015 y el ciclo 2018. Es un programa continuo que ofrece información para las prácticas y políticas educativas, lo que permite hacer un seguimiento de las tendencias en la adquisición del conocimiento y habilidades de los estudiantes en los distintos países y en diferentes subgrupos demográficos dentro de cada país.

Mediante los resultados de PISA, los tomadores de decisiones pueden comparar los conocimientos y habilidades de los estudiantes de su propio país con los de otros países, fijar objetivos políticos basados en objetivos cuantificables ya logrados en otros sistemas educativos y aprender de políticas y prácticas que han resultado beneficiosas en otros países.

Este tipo de evaluación comparativa es ahora más relevante que nunca, dado que todos los países del mundo se han adherido a la agenda del Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) relativo a la educación, mediante el cual se procura garantizar que todos los niños y jóvenes alcancen al menos un nivel básico de competencias en lectura y matemáticas.

1) La evaluación PISA

A través de cuestionarios distribuidos a los estudiantes, padres de familia, a la dirección y docentes de los centros educativos, PISA recaba, además, información sobre el contexto familiar del estudiante, sus enfoques y entornos de aprendizaje (estos cuestionarios se describen con más detalle en los capítulos 3, 4 y 5).

Con la incorporación de la información obtenida a través de los diversos cuestionarios, la evaluación PISA proporciona tres tipos principales de resultados:

Indicadores básicos: ofrecen un perfil base de los conocimientos y las habilidades de los estudiantes.

Indicadores derivados de los cuestionarios: muestran la relación existente entre dichas habilidades y diversas variables demográficas, sociales, económicas y educativas, así como resultados más amplios de la educación, como los logros educativos y el bienestar.

A partir de la segunda participación en PISA de un país, los indicadores de tendencias muestran los cambios en los niveles y en la distribución de los resultados, en las relaciones entre las variables y los resultados del entorno, a nivel sistémico, de los estudiantes y de los centros.

Gracias a PISA puede establecerse una comparación internacional de los sistemas educativos de los países mediante el uso de preguntas comunes, empleadas en todos los países participantes, ubicadas en una escala de medición común.

Las puntuaciones de PISA pueden ubicarse en escalas específicas desarrolladas para cada materia, diseñadas para mostrar las competencias generales examinadas. Estas escalas se dividen en niveles que representan grupos de preguntas de las pruebas de PISA, empezando por el nivel 1, con preguntas cuyas respuestas solo requieren las habilidades más básicas y cuya dificultad va aumentando en

cada nivel hasta llegar al sexto (ver capítulo 2 para una descripción completa de estos niveles).

Una vez evaluada la prueba de un estudiante, sus competencias en lectura, matemáticas y ciencias, pueden ubicarse en la escala correspondiente. Por ejemplo, un estudiante que carezca de las habilidades necesarias para responder correctamente las preguntas más fáciles de una prueba PISA, será clasificado por debajo del nivel 1, mientras que un estudiante que sí cuente con esas habilidades se encontrará en un nivel superior.

En cada materia evaluada, la puntuación de cada país participante es la media de las puntuaciones de todos sus estudiantes. Las puntuaciones medias de PISA pueden utilizarse para establecer una clasificación de los países participantes según su desempeño en lectura, matemáticas y ciencias. PISA no da una puntuación total del conjunto de todas las asignaturas; en su lugar, puntúa cada materia, con lo que pueden crearse clasificaciones con la nota media de cada una de ellas.

En cada una de las asignaturas que evalúa, PISA emite los resultados de los estudiantes en una escala con los seis niveles de competencia mencionados antes. Las tareas de la evaluación de dificultad similar se emplean para describir cada nivel de competencia, es decir, lo que los estudiantes saben y pueden hacer cuando obtienen puntuaciones que se encuentran en el intervalo de un nivel concreto. De este modo, el rendimiento de un sistema educativo en PISA puede describirse en términos de los conocimientos y habilidades que dominan los estudiantes a los 15 años y no queda plasmado en una única cifra o clasificación.

Por ejemplo, PISA indica la proporción de estudiantes que no solo pueden leer textos sencillos y familiares, entenderlos de manera literal, sino que además pueden demostrar, incluso sin incluir instrucciones explícitas, una cierta capacidad de asociar diferentes datos, elaborar conclusiones que van más allá de

información enunciada de manera explícita y conectar un texto con sus experiencias y conocimientos personales (ejercicios de lectura de nivel 2); o la proporción de estudiantes que pueden trabajar con relaciones proporcionales y realizar interpretaciones y razonamientos básicos al resolver problemas matemáticos (ejercicios de matemáticas de nivel 3).

Es más, para aportar ideas para las prácticas y políticas educativas, PISA recopila abundante información contextual sobre los estudiantes, los centros educativos y los países, información que puede utilizarse para destacar las diferencias en el desempeño e identificar las características de los estudiantes, los centros educativos y los sistemas educativos que funcionan bien en circunstancias particulares.

PISA es un programa continuo que, a largo plazo, dará lugar a la creación de un corpus de información para seguir la evolución de las tendencias en los conocimientos y las habilidades de los estudiantes en varios países, así como en diferentes subgrupos demográficos de cada país. Los tomadores de decisiones de todo el mundo utilizan los resultados de PISA para medir los conocimientos y las habilidades de los estudiantes en su propio país o economía, en comparación con los de otros países o economías participantes, con el fin de establecer puntos de referencia para la mejora de la educación que se imparte o de los resultados del aprendizaje y para comprender las fortalezas y debilidades relativas de sus propios sistemas educativos.

2. LAS PRUEBAS PISA-D

La evaluación PISA-D en los centros educativos consiste en una prueba de dos horas que los estudiantes responden con papel y lápiz. Incluye una mezcla de preguntas de las áreas de lectura, matemáticas y ciencias.

A cada estudiante se le entrega una de las 12 versiones de los cuadernillos para la prueba, cuyos contenidos se combinan. Al administrar distintos cuadernillos a los estudiantes, PISA-D

2) PISA para el Desarrollo

En las dos últimas décadas, el número de participantes en PISA ha aumentado progresivamente, desde los 44 en el año 2000 a los 82 de 2018. Conforme aumenta el número de países que se adhieren a PISA, esta evoluciona para responder adecuadamente ante un grupo mayor y más diverso de participantes.

Honduras decidió unirse al Programa por primera vez cuando la OCDE lanzó el proyecto PISA para el Desarrollo (PISA-D) en 2014. Se trata de un proyecto piloto único de seis años que tiene como objetivo hacer que la evaluación sea más accesible y relevante para un mayor número de países. El proyecto también contribuye al monitoreo de los objetivos educativos internacionales vinculados al Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) relativo a la educación, adoptado por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 2015, como parte de su programa de desarrollo sostenible. Para cumplir sus objetivos, el proyecto pretende:

- Mejorar la descripción de las pruebas PISA en el nivel 1 de la distribución del rendimiento de los estudiantes.
- Incorporar una evaluación de jóvenes no escolarizados de entre 14 y 16 años e incluir una evaluación de factores que contribuyen al éxito de los estudiantes que son más relevantes en los países de ingreso medio y bajo, con una gama más amplia de contextos sociales y económicos.

puede medir un gran número de conocimientos y habilidades a nivel del país, sin tener que someter a los estudiantes a una prueba demasiado larga y compleja. Todos los cuadernillos de las pruebas administradas en PISA-D contienen preguntas que formaron parte de los instrumentos de PISA 2015, a fin de garantizar que los resultados puedan presentarse en la escala de PISA y ser comparables con los de los países que participaron en PISA 2015.

Cada cuadernillo es completado por un número de estudiantes suficiente como para obtener estimaciones correctas sobre el rendimiento en cada pregunta de los estudiantes del país, así como de los subgrupos relevantes dentro de un país (niños, niñas o estudiantes con distintos niveles socioeconómicos). Sin embargo, al igual que PISA, PISA-D no se ha concebido para estimar el rendimiento individual de los estudiantes o centros educativos: sus resultados alcanzan la mayor validez y fiabilidad cuando se combinan con relación a un número suficiente de estudiantes. La comparabilidad con PISA 2015, que se administró tanto en papel como en computadora, queda garantizada gracias a las preguntas comunes.

PISA-D se ha ejecutado dentro del marco de PISA y según sus estándares técnicos y prácticas habituales; sin embargo, incluye nuevas características y mejoras para que la

evaluación sea más accesible y relevante en países de ingreso medio y bajo. En lo que se refiere a la prueba, estas características y mejoras comprenden:

- El mismo tratamiento para las tres asignaturas principales evaluadas: lectura, matemáticas y ciencias (al contrario que PISA, que hace especial hincapié en una sola área en cada ciclo).
- Instrumentos cognitivos que cubren un mayor espectro de rendimiento en los niveles más bajos, al tiempo que arrojan resultados que abarcan todo el marco de PISA y que pueden compararse con los resultados del estudio PISA principal.
- Instrumentos cognitivos modificados y con una menor carga lectora, como respuesta a los niveles inferiores de competencia lectora de los países de mediano y bajo ingreso.

3. LA EVALUACIÓN EXTRAESCOLAR O COMPONENTE C

El componente extraescolar de PISA-D es una evaluación realizada en tabletas (dispositivo electrónico), concebida como una prueba de 50 minutos que tiene lugar en el hogar del joven. Como modelo se empleó la prueba en formato electrónico de competencias de los adultos, desarrollada por el Programa de la OCDE para la Evaluación Internacional de Competencias de los Adultos (PIAAC).

La prueba incluye un módulo principal de 12 minutos sobre habilidades lectoras y matemáticas básicas para garantizar que los encuestados tienen las habilidades suficientes para realizar la evaluación completa. Un número predefinido de respuestas correctas determina el conjunto de preguntas que se hace a los encuestados en la segunda fase de la evaluación cognitiva. La segunda fase está concebida para realizarse en un máximo de 30 minutos. A los encuestados que superan el módulo principal se les asigna de manera aleatoria uno de los 30 formularios de lectura y matemáticas. Los encuestados que no superan el módulo principal son redirigidos

a una evaluación de 10 minutos de habilidades lectoras básicas (componentes de lectura).

La inclusión de jóvenes no escolarizados en la encuesta convierte a PISA-D en algo único dentro del panorama internacional de evaluaciones a gran escala. El proyecto estudia metodologías y herramientas de recolección de datos sobre los jóvenes no escolarizados: nivel de habilidades, competencias y atributos no cognitivos, conseguir datos mejores y más prácticos sobre las características de estos jóvenes, los motivos por los que no van a la escuela, la gravedad y tipos de exclusión y desigualdad que sufren.

a. Cuestionarios contextuales

Los instrumentos escolares y los extraescolares, incluyen cuestionarios contextuales (para estudiantes, directores y docentes, jóvenes que están fuera del sistema escolar y a sus padres), lo que representa el contexto de los resultados de la evaluación y muestra un panorama más amplio del éxito educativo.

Los estudiantes responden al cuestionario después de la prueba en la evaluación escolar, mientras que quienes completan la evaluación extraescolar responden al cuestionario antes de hacer la prueba.

Los cuestionarios contextuales incluyen preguntas principales de PISA para facilitar las comparaciones internacionales, así como diversas preguntas exclusivas de PISA-D, relevantes para países de ingreso medio y bajo. Las nuevas preguntas responden a las prioridades políticas de los países que participan en PISA-D.

Los cuestionarios contextuales de PISA-D también amplían la medición de los recursos de los estudiantes y los centros educativos más allá de las escalas con que trabaja PISA, con el fin de describir situaciones de pobreza y desventaja socioeconómica, o bien, unas instalaciones y equipamientos escolares inadecuados, como a veces ocurre en los países en desarrollo.

b. Desarrollo de capacidades

Otra característica única de PISA-D son las oportunidades de aprendizaje y desarrollo de capacidades que se han añadido a cada fase

de la ejecución del proyecto. Al prepararse para implementar la evaluación, los países participantes en PISA-D tuvieron que analizar sus necesidades en términos de capacidad, basándose en los estándares técnicos de PISA y elaborar un plan de desarrollo de capacidades, lo que también resulta importante para fortalecer sus sistemas nacionales de evaluación.

Los países participantes en PISA-D también recibieron el apoyo de la OCDE para trazar un plan de ejecución del proyecto que los guiase durante el estudio y garantizase que se contaba con los recursos humanos y financieros suficientes. Mientras que los países participantes en PISA no se han beneficiado de un apoyo similar, el Proyecto PISA-D ha servido de base para desarrollar un modelo de apoyo dentro del propio estudio PISA, que ahora se ofrece más ampliamente a todos los países que participarán del ciclo 2021 en adelante.

c. Países participantes

El Proyecto PISA-D ha sido llevado a cabo por la OCDE en colaboración con Honduras y ocho países más: Bután, Camboya, Ecuador, Guatemala, Panamá, Paraguay, Senegal y Zambia.

4. ¿POR QUÉ PARTICIPA HONDURAS EN PISA-D?

Uno de los principales motivos por el que Honduras participó en PISA-D fue el deseo de los tomadores de decisiones de entender en qué punto se encontraba el rendimiento de sus estudiantes en comparación con referencias internacionales y con otros países que se enfrentan a desafíos similares en otros lugares; así como identificar los factores vinculados a rendimientos insuficientes para remediarlos de manera efectiva.

Los resultados de PISA-D incluidos en este informe facilitan datos y evidencias a los tomadores de decisiones con los que se podrá determinar qué hacer para mejorar el sistema educativo de Honduras y, en última instancia, para asegurarse de que sus estudiantes adquieren

las habilidades necesarias para tener éxito en el mundo del mañana, tal como se describe en el marco del ODS relativo a la educación.

Todos los países se han comprometido a lograr el ODS relativo a la educación, el cual prevé que todos los niños y jóvenes alcancen al menos niveles mínimos de competencia en lectura y matemáticas para 2030.

En Honduras, esto significa garantizar que todos los ciudadanos jóvenes posean los conocimientos, habilidades y capacidades que se requieren para desarrollar su potencial al máximo, participar en un mundo que está cada vez más interconectado y vivir una vida satisfactoria.

Honduras es uno de los países que está impulsando una reforma educativa a través de la Ley Fundamental de Educación, cambios en la formación de docentes, estructuración de evaluaciones nacionales y regionales, introducción de tecnologías en los centros educativos, ampliación de coberturas, mayor participación de la sociedad civil y padres de familia, programas de educación alternativa y más apoyo a familias con escasos recursos económicos.

En tal sentido, es importante medir si todas estas iniciativas tienen o tendrán un impacto en la calidad educativa de los jóvenes de 15 años que están próximos a egresar del sistema, que les permita conseguir un trabajo o competir por un cupo en el nivel superior.

La agenda del ODS relativo a la educación, hace hincapié en no dejar atrás a nadie y, precisamente por este motivo, Honduras participó también en el componente extraescolar de PISA-D.

5. PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS

Los resultados de PISA-D se publican por primera vez en este informe nacional, elaborado por Honduras en colaboración con la OCDE. Como parte del proceso de redacción de informes, la OCDE y sus contratistas han aportado sus ideas a Honduras para reforzar su capacidad de análisis de datos, de interpretación de los resultados de PISA, redacción de informes y elaboración de comunicaciones adaptadas para impulsar la divulgación de los resultados de PISA y los mensajes relativos a políticas.

Este informe nacional y otros tipos de comunicaciones, presentan los resultados de Honduras en el contexto de los países que participaron en PISA 2015 y PISA para el Desarrollo e incluyen análisis relevantes e información basada en las prioridades políticas de Honduras. Así, este informe es un resumen de los principales resultados y análisis, ya que está concebido para estimular un debate constructivo sobre la mejora, la expansión y el enriquecimiento de los datos y pruebas ya existentes en fuentes nacionales, regionales o internacionales.

En el país, un porcentaje relativamente grande de jóvenes de 15 años no está matriculado en un centro educativo por lo que no son elegibles para tomar la prueba. Los datos de esta población se obtendrán por medio de la evaluación extraescolar. Por lo tanto, además de aprender sobre los conocimientos, habilidades y cualidades no cognitivas de la juventud no escolarizada, los tomadores de decisiones de Honduras también podrán entender mejor las barreras para la asistencia al centro educativo y los factores que pueden impedir que los estudiantes progresen en su educación. Este estudio extraescolar permitirá que toda la población de jóvenes de 15 años en Honduras estará representada en los resultados del estudio. En síntesis, se trata de información importante para el ODS relativo a la educación y para ayudar a Honduras a desarrollar unas políticas y programas educativos más inclusivos.

Este informe nacional es la culminación de una estrategia de compromiso y comunicación que Honduras ha venido aplicando en los últimos tres años, la cual ha procurado involucrar a los principales actores de Honduras en el estudio e iniciar un debate sobre sus resultados e implicaciones políticas. Los actores incluyen a estudiantes, padres de familia, docentes, organizaciones de docentes, directores de escuelas, el mundo académico, la sociedad civil, los medios de comunicación y los gobiernos locales y central.

Este informe nacional se publica con el conjunto completo de datos de PISA-D y cuenta con una herramienta para explorarlos a través de Internet. Estos productos están disponibles de manera gratuita en la página web de la OCDE (www.oecd.org/pisa) para permitir a todos los actores, especialmente a investigadores independientes, realizar sus propios análisis y participar en un diálogo político para emprender mejoras educativas.

6. MARCO DEL INFORME NACIONAL DE HONDURAS

a. Marco analítico

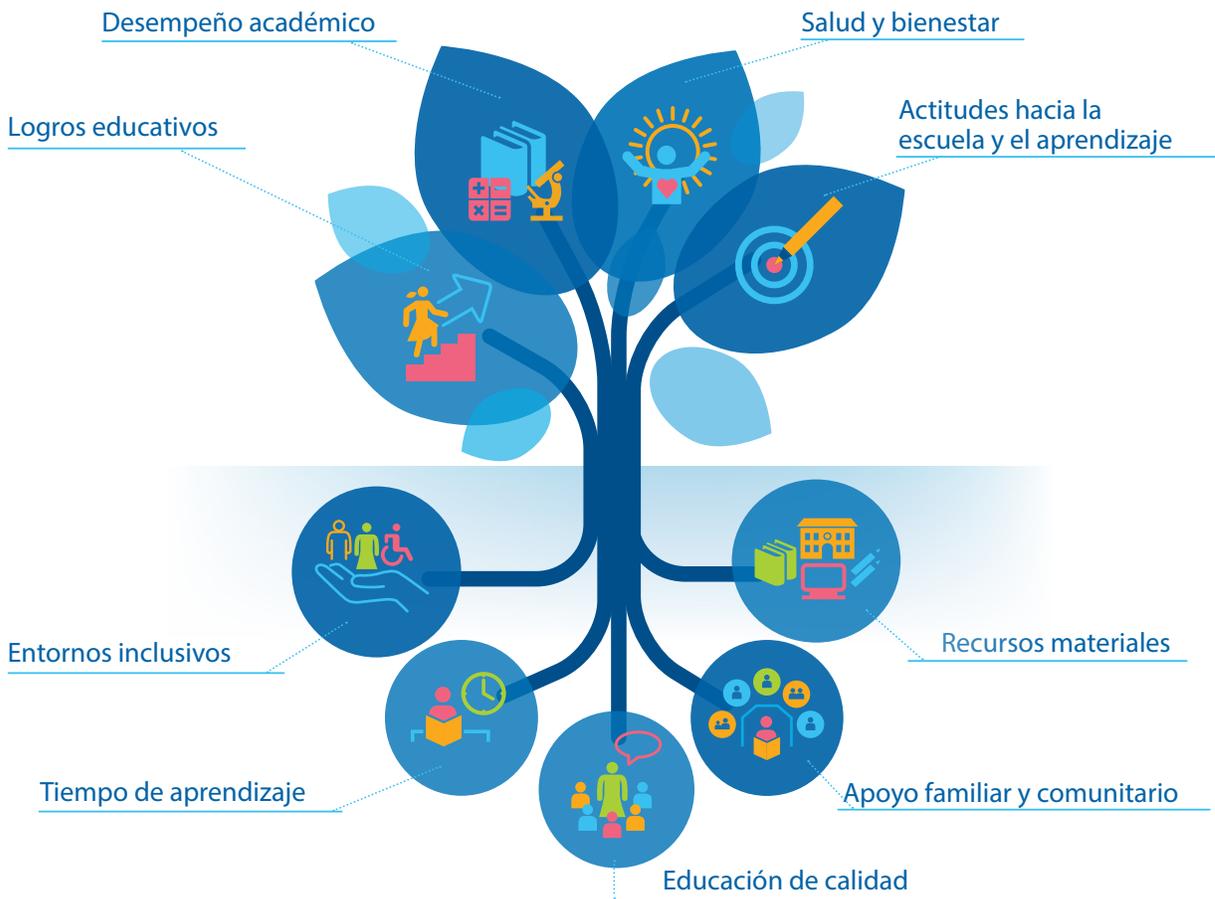
PISA-D utiliza el Modelo de Prosperidad Educativa (Willms, 2015) como marco analítico general, teniendo en cuenta los objetivos de PISA-D, las lecciones obtenidas en pasados ciclos PISA y otros estudios internacionales, las recomendaciones de la literatura de investigación y las prioridades de los países participantes.

La prosperidad educativa es un enfoque que abarca todo el ciclo vital que identifica un conjunto de efectos denominados «resultados de prosperidad», para seis fases clave del desarrollo, desde la concepción hasta la adolescencia, así como un conjunto de factores familiares, institucionales y comunitarios, denominados

«fundamentos para el éxito», que determinan esos resultados.

En lo que a PISA-D se refiere, los resultados y fundamentos corresponden con la quinta fase del marco de prosperidad educativa: el final de la educación básica y el principio de la educación media (entre los 10 y los 15 años). Los cuatro resultados de prosperidad en este punto son los siguientes: logros educativos, desempeño académico, salud y bienestar, actitudes hacia el centro educativo y el aprendizaje. Además, el modelo identifica cinco fundamentos para el éxito: entornos inclusivos, educación de calidad, tiempo de aprendizaje, recursos materiales, así como apoyo familiar y comunitario (ver figura 1).

Figura 1: Marco analítico de PISA-D.



El presente informe está organizado según el marco basado en el Modelo de Prosperidad Educativa, antes expuesto. En él se distinguen cuatro resultados principales de la educación a los 15 años: logros del estudiante, desempeño en las principales asignaturas, salud y bienestar subjetivos y actitudes hacia el centro educativo y el aprendizaje.

A través de la medición de la competencia en las pruebas PISA-D, este informe ofrece una evaluación rigurosa de lo que han aprendido los estudiantes. Esta medición se basa en los marcos de evaluación de las competencias en lectura, matemáticas y ciencias en PISA, que han sido mejorados para ofrecer más detalles sobre conocimientos y habilidades básicas en cada asignatura.

Su vínculo con las escalas PISA permite que los resultados sean comparables con los resultados internacionales de PISA. Además, la información recopilada en las operaciones de muestreo en PISA ofrece indicadores comparativos de los logros de los jóvenes de 15 años en los países participantes. Por último, las mediciones autorreportadas basadas en cuestionarios, pueden emplearse para indicar el nivel de salud y bienestar, así como la medida en que se involucran los estudiantes con el centro educativo y el aprendizaje.

Basándose en investigaciones internacionales, el marco subyacente identifica también aspectos clave del entorno escolar, familiar y comunitario, así como importantes recursos educativos estrechamente ligados al éxito educativo. Se considera que estos factores son los fundamentos para el éxito en cualquier sistema educativo. La presencia de estos recursos y características del entorno educativo en la vida de los jóvenes de 15 años se mide a través de cuestionarios que se administran a los estudiantes y niños participantes, pero también a través de información recopilada entre docentes, directores de centros educativos y fuentes nacionales de información estadística.

b. Calidad, inclusión y justicia en la educación

El marco hace especial hincapié en la igualdad y la equidad; la igualdad se refiere a las diferencias de distribución de los resultados educativos por subpoblaciones y la equidad a las diferencias entre subpoblaciones con relación al acceso a recursos y procesos escolares que afectan a los resultados en el centro educativo.

Más concretamente, los resultados, recursos y oportunidades en materia educativa, se comparan sistemáticamente no solo con otros países a nivel internacional, sino también dentro de Honduras, mediante seis factores demográficos para evaluar la igualdad y la equidad: género (niños y niñas); desventaja socioeconómica, incluyendo la pobreza; condición de minoría lingüística, basada en el idioma hablado en el hogar; condición de inmigrante de los estudiantes; y condición urbana/rural, basada en la ubicación del centro educativo.

La información sobre el género y la condición rural/urbana se obtiene durante las operaciones de muestreo y en los cuestionarios, por lo que está disponible para todos los estudiantes; por otra parte, el resto de las características de contexto las describen los propios estudiantes en los cuestionarios.

La equidad tiene que ver con la justicia. Un sistema educativo justo es aquel que minimiza el efecto de las circunstancias personales y sociales que están más allá del control de cada uno (como el género, origen étnico o entorno familiar) sobre las oportunidades de acceder a una educación de calidad y, en última instancia, sobre los resultados que se puedan llegar a obtener (Roemer and Trannoy, 2016).

En este informe, la equidad en la educación se aborda con relación al suministro de cinco fundamentos para el éxito educativo: entornos inclusivos, educación de calidad, tiempo de aprendizaje, recursos materiales y apoyo familiar y comunitario.

La equidad también tiene que ver con la inclusión. Los entornos inclusivos son aulas, centros educativos y comunidades más amplias que dan valor a la inclusión y la promueven:

La inclusión es un proceso de gestión y respuesta a las diversas necesidades de todos los estudiantes basado en aumentar la participación en la enseñanza, en las culturas y comunidades y en reducir la exclusión dentro y desde la enseñanza. Implica cambiar y modificar contenidos, enfoques, estructuras y estrategias con una visión común que engloba a todos los niños de las edades correspondientes y una convicción de que educar a todos los niños es responsabilidad del sistema educativo convencional (Unesco, 2005).

Un sistema educativo inclusivo garantiza que todos los jóvenes alcancen al menos un nivel mínimo de logros, desempeño, bienestar y compromiso, que resulta necesario para participar en la sociedad. Mientras que las barreras para el logro, el desempeño y la salud no tienen por qué emanar de las instituciones educativas, abogar por la inclusión exige que las políticas educativas eliminen estos obstáculos, siempre que estén presentes, para que los niños puedan luchar por

lo que más les importa en la vida (Sen, 1999).

La igualdad y la equidad no son cualidades de estudiantes o centros educativos, sino del sistema; es más fácil evaluarlas comparando países en circunstancias equiparables. Por lo tanto, las evaluaciones internacionales a gran escala son una oportunidad única para valorar el nivel de equidad en la educación.

Este marco que evalúa los resultados de PISA-D desde el prisma de la calidad, la igualdad y la equidad, vincula directamente a PISA con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), adoptados por las Naciones Unidas en septiembre de 2015. El objetivo 4 de los ODS aspira a garantizar una «educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos».

Hay, además, metas e indicadores más específicos que detallan lo que deben cumplir los países para 2030; la primera meta (4.1), por ejemplo, insta a los países a «asegurar que todas las niñas y todos los niños terminen la enseñanza, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados de aprendizaje pertinentes y efectivos».

7. ESTRUCTURA DEL INFORME NACIONAL

El resto de este informe está estructurado de la siguiente manera: los capítulos 2 y 3 analizan los resultados escolares de los jóvenes de 15 años en Honduras. En cada resultado se analizará el nivel medio, además de la variación de resultados, incluyendo la prevalencia de jóvenes vulnerables, la desigualdad entre grupos de estudiantes y hasta qué punto los recursos familiares y del hogar determinan los resultados.

Los capítulos 4 y 5 indican si los fundamentos para el éxito están presentes en Honduras y en todos los centros educativos, es decir, la medida en la que los recursos invertidos en educación, en recursos materiales para los centros educativos en particular, crean condiciones favorables para el aprendizaje (capítulo 4) y hasta qué punto

los contextos más amplios del aula, el centro educativo y la sociedad (entorno de aprendizaje) promueven unos buenos resultados para todos (capítulo 5).

El capítulo (6) resume los resultados de PISA-D, vinculándolos a un conjunto más amplio de pruebas sobre la efectividad y eficiencia de las intervenciones políticas y arrojando conclusiones desde una perspectiva comparativa para estimular un debate basado en pruebas sobre una reforma política en materia de educación.

El último capítulo (7) presenta los principales hallazgos en la evaluación PISA-D y las implicaciones de políticas educativas y recomendaciones para los tomadores de decisiones.



CAPÍTULO 2

RENDIMIENTO ACADÉMICO Y LOGROS DE LOS JÓVENES DE 15 AÑOS EN HONDURAS



CAPÍTULO 2

Rendimiento académico y logros de los jóvenes de 15 años en Honduras

Este capítulo aborda los resultados de PISA-D en Honduras y lo que revelan sobre el rendimiento y los logros del país. En él se contempla la matrícula de los estudiantes de 15 años en Honduras y sus logros, prestando especial atención al papel que desempeña la repetición escolar. Esto permite tener un contexto importante para entender el rendimiento de los estudiantes en lectura, matemáticas y ciencias; y para comparar el desempeño de Honduras con otros países. Asimismo, el capítulo presenta los resultados (más concretamente, los niveles de desempeño en lectura, matemáticas y ciencias) y muestra los principales indicadores de la inclusión centrándose en las desigualdades socioeconómicas y de género, así como en la variación en el desempeño entre centros educativos y entre zonas urbanas y rurales.

RENDIMIENTO ACADÉMICO Y LOGROS DE LOS JÓVENES DE 15 AÑOS EN HONDURAS

Dotar a los ciudadanos de los conocimientos y habilidades necesarias para desarrollar todo su potencial, contribuir a que el mundo esté cada vez más interconectado y en última instancia convertir mejores habilidades en mejores vidas, son unas de las principales preocupaciones de los tomadores de decisiones en Honduras y en todo el mundo. Las mediciones de las competencias de los estudiantes incluidas en PISA y PISA-D, se desarrollaron para supervisar lo cerca o lejos que se encuentran los países de alcanzar este objetivo.

Las habilidades demandadas y los contextos en los que se aplican estas habilidades evolucionan rápidamente. Por este motivo, PISA revisa las definiciones y los marcos subyacentes a las mediciones de cada una de las competencias cada nueve años para asegurarse de que siguen siendo relevantes y orientadas al futuro (ver Recuadro 2.1).

Al prestar la debida atención a la naturaleza cambiante de nuestras sociedades, PISA invita a educadores y tomadores de decisiones a considerar la calidad de la educación como una meta móvil a la que nunca se puede llegar de manera definitiva. Al igual que en anteriores

ciclos PISA, los marcos cognitivos y el marco de los cuestionarios de PISA-D han sido revisados y actualizados por una red de expertos internacionales con experiencia en PISA, en las áreas relevantes y en los contextos de los países de ingreso económico medio y bajo.

PISA-D combina versiones de los marcos de evaluación de PISA de competencia en lectura, matemáticas y ciencias, basadas en las ediciones de PISA 2012 y 2015, pero ampliadas para que las mediciones en Honduras y otros países de ingreso medio y bajo resulten más relevantes. Para que esto sea posible en Honduras y otros países, es necesario profundizar en la descripción de las competencias de los estudiantes más vulnerables, aquellos que obtienen peores resultados; a su vez, esto exige incluir preguntas que permitan observar sus competencias con mayor detalle. Sin embargo, la relevancia de la iniciativa PISA-D también depende de su comparabilidad con los resultados internacionales de PISA: por ello, el instrumento permite a los estudiantes de Honduras demostrar sus conocimientos en todos los niveles de competencias incluidos en PISA.

Recuadro 1. ¿Qué mide PISA-D?

Cada ciclo PISA mide la competencia de los estudiantes en lectura, matemáticas y ciencias. Al contrario que PISA, que hace especial hincapié en una sola área en cada ciclo, PISA-D da el mismo tratamiento a las tres áreas.

Los marcos de estas tres áreas se centran en la capacidad de los estudiantes de aplicar sus conocimientos y habilidades en contextos de la vida real: los estudiantes deben demostrar su capacidad de analizar, razonar y comunicarse de manera efectiva mientras identifican, interpretan y resuelven problemas en diversas situaciones. Las definiciones generales de las áreas empleadas en PISA-D son las mismas que se emplearon en PISA 2015.

La competencia lectora se define como la capacidad de un individuo de comprender, utilizar, reflexionar e interactuar con textos escritos para alcanzar sus objetivos, desarrollar sus conocimientos y potencial; además de participar en la sociedad.

La competencia matemática se define como la capacidad de un individuo de formular, emplear e interpretar las matemáticas en una variedad de contextos. Incluye el razonamiento matemático y la utilización de conceptos, procedimientos, herramientas y datos matemáticos para describir, explicar y predecir fenómenos. Ayuda a las personas a reconocer la presencia de las matemáticas en el mundo y a emitir los juicios y decisiones bien fundamentados que necesitan los ciudadanos constructivos, comprometidos y reflexivos.

La competencia científica se define como la capacidad de involucrarse en temas relacionados con la ciencia y las ideas científicas, como un ciudadano reflexivo. Una persona con conocimientos científicos está dispuesta a participar en un discurso razonado sobre ciencia y tecnología, lo cual requiere competencias para explicar fenómenos científicamente, evaluar y diseñar un experimento científico e interpretar datos y pruebas de manera científica.

Las competencias de los estudiantes en cada área pueden interpretarse según niveles de competencia, donde el nivel 6 sería el más alto según las escalas PISA; y el nivel 1 e inferiores, serían los más bajos. El nivel 2 es un umbral especialmente importante, puesto que marca el nivel básico de competencia a partir del que los estudiantes empiezan a demostrar competencias que les permitirán participar de manera efectiva y productiva en su vida como estudiantes, trabajadores y ciudadanos.

Los instrumentos de PISA-D incluyen más preguntas de nivel 2 o inferior que las pruebas PISA principales, lo que ofrece una imagen más amplia y detallada de lo que los estudiantes de 15 años saben y pueden hacer en estos niveles inferiores del desempeño.

Los instrumentos de PISA-D también amplían el nivel 1 de las escalas, añadiendo y describiendo niveles de competencia inferiores al nivel 2:

1. En lectura, el nivel 1c es un nivel de competencia descrito recientemente, que corresponde con procesos básicos, como la comprensión literal de frases y textos.
2. En matemáticas, el nivel de competencia 1 se renombró como 1a y se describieron dos nuevos niveles de competencia (1b y 1c) basados principalmente en las nuevas preguntas incluidas en PISA-D, orientadas a medir mejor los procesos básicos, como los cálculos sencillos y la selección de la estrategia adecuada de una lista.

Fuente: OCDE, 2017a.

PISA-D ofrece algo más que una evaluación de la calidad del aprendizaje de los estudiantes. Selecciona a los participantes que se someterán a la prueba mediante procedimientos científicos de muestreo, eligiendo en primer lugar los centros educativos que participarán y, posteriormente, a los estudiantes participantes dentro de los centros educativos.

Para que se considere que se cumplen los requisitos para participar en PISA-D y aparecer en las listas de los formularios de muestreo, los jóvenes de 15 años deben estar matriculados en el centro educativo; además, los criterios de PISA-D restringen la población objetivo a los estudiantes que estén matriculados en un curso igual o superior al séptimo grado. La información

recopilada por PISA-D para sus operaciones de muestreo también ofrece indicadores comparativos de los logros de los jóvenes de 15 años en los países participantes.

Más aún, los indicadores de PISA-D pueden emplearse para evaluar la igualdad de los resultados y la equidad en la prestación de recursos humanos y materiales gracias a la abundancia de información disponible en la base de datos de PISA-D sobre el contexto de los estudiantes, tales como su género, estado

socioeconómico, ubicación geográfica (rural o urbana), condición de inmigrante, condición de minoría lingüística o discapacidad.

Las diferencias en igualdad y equidad pueden compararse entre países. PISA ha dedicado grandes esfuerzos a desarrollar un indicador comparable del estado socioeconómico, denominado índice del nivel económico, social y cultural de PISA (ver el Recuadro 2), que se ha ampliado para PISA-D y empleado en el análisis de los datos de Honduras en PISA-D.

Recuadro 2. Definición de estado socioeconómico en PISA y PISA-D

El estado socioeconómico es un concepto muy amplio. PISA calcula el estado socioeconómico de un estudiante mediante el índice del nivel económico, social y cultural de PISA (ESCS, por sus siglas en inglés), que se deriva de diversas variables relativas al contexto familiar de los estudiantes: la educación de los padres, su profesión, una serie de bienes del hogar que indican la riqueza material del mismo y el número de libros y otros recursos educativos disponibles en el hogar. El índice del nivel económico, social y cultural de PISA es una puntuación compuesta derivada de estos indicadores y está concebido para ser comparable a nivel internacional.

El índice ESCS permite identificar a estudiantes y centros educativos favorecidos y desfavorecidos dentro de cada país. En el presente informe, se considera que los estudiantes están socioeconómicamente favorecidos si se encuentran dentro del 25 % de los estudiantes con los valores más altos del índice ESCS en su país o economía; por otra parte, se considera que los estudiantes están desfavorecidos socioeconómicamente si sus valores en el índice ESCS se encuentran en el 25 % inferior de su país o economía.

Siguiendo la misma lógica, se clasifica a los centros educativos como socioeconómicamente favorecidos, desfavorecidos o en la media dentro del país o economía, basándose en los valores medios de sus estudiantes en el índice ESCS.

El índice ESCS también posibilita la identificación de estudiantes y centro educativos favorecidos y desfavorecidos según estándares internacionales. Al colocar a todos los estudiantes en el mismo continuo del ESCS, es posible comparar la situación de estudiantes con los recursos económicos, sociales y culturales similares en distintos países. Por ejemplo, cerca de un 40 % de los estudiantes evaluados por PISA en Honduras se encuentran en el 20 % inferior de los estudiantes a nivel internacional.

El índice ESCS empleado en PISA-D, amplía el índice PISA para plasmar adecuadamente unos niveles educativos, de ingresos y riqueza inferiores, los cuales predominan entre los estudiantes de los países de ingreso medio y bajo, al tiempo que se mantiene el vínculo con las mediciones PISA.

Los cuestionarios de PISA-D incluyen las preguntas que se usan en PISA tradicionalmente para evaluar los niveles educativos y laborales más altos de los padres de familia, así como un índice de los bienes del hogar, que se ha adaptado a los países de ingreso medio y bajo. Los cuestionarios incluyen, además, nuevas preguntas concebidas para reflejar cómo viven los jóvenes en la pobreza.

Fuente: OCDE, 2016a; OCDE, 2017a.

El debate sobre los resultados de Honduras en PISA-D en el resto de las secciones del presente capítulo, comienza por comparar la matrícula y los logros de los estudiantes de 15 años en Honduras, prestando especial atención a si los estudiantes «van por el buen camino» según su edad. Esto ofrece un contexto importante para

la principal sección de este capítulo, en la que se compara el rendimiento de los estudiantes en lectura, matemáticas y ciencias en Honduras con el de otros países. La última sección presenta los principales indicadores de la igualdad, centrados en las desigualdades socioeconómicas y de género.

1. MATRÍCULA Y LOGROS EDUCATIVOS DE LOS JÓVENES DE 15 AÑOS: LA PERSPECTIVA DE PISA-D

a. ¿Qué proporción de los jóvenes de 15 años de Honduras representa la muestra de PISA-D?

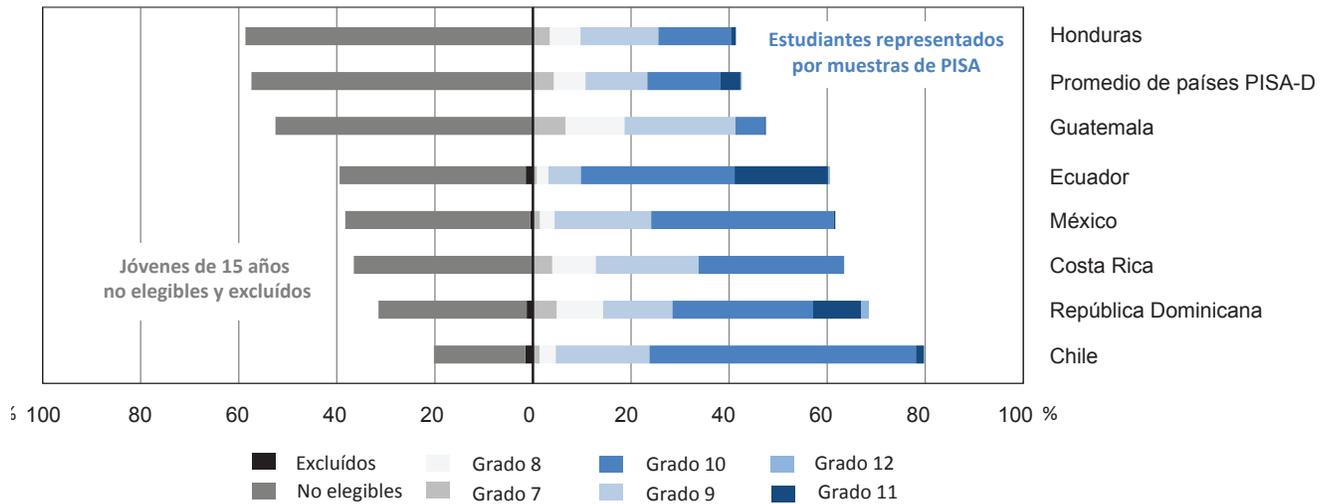
Al igual que en PISA, cuando se seleccionaron los centros educativos y los estudiantes que se someterían a la prueba, no se incluyó a todos los jóvenes de 15 años del país en las listas de las que se extrajeron a los participantes. Como se ha indicado antes, para participar en PISA-D los jóvenes de 15 años tenían que, además de haber nacido en 2002, estar matriculados en el centro educativo en el momento de las pruebas y encontrarse en el séptimo grado o en un grado superior.

La figura 2 muestra la cobertura resultado de la población de 15 años en Honduras, en comparación con la media de la OCDE y con los países de referencia como Chile, Costa Rica, Ecuador, Guatemala, México, República Dominicana y el Promedio de los

países participantes en PISA-D. Este número, conocido como índice de cobertura 3 (OCDE, 2017b), se obtiene dividiendo el número de estudiantes representados por la muestra de PISA-D (estudiantes participantes, ponderados según sus ponderaciones muestrales) entre el número total de jóvenes de 15 años estimado por las proyecciones demográficas.

La cobertura es del 41 % en Honduras, mientras que la media de la OCDE es del 89 %. Mientras que una pequeña proporción de los estudiantes de un grado igual o superior al séptimo, podría ser excluida de PISA y PISA-D por motivos de discapacidad, residencia en áreas remotas o unos conocimientos limitados del idioma, la gran mayoría de los jóvenes de 15 años no cubiertos está compuesta por jóvenes no escolarizados o que se han quedado rezagados en cursos de primaria.

Figura 2: Logros educativos de los jóvenes de 15 años en Honduras:



Nota: Todos los porcentajes se presentan como una proporción de la población total estimada de jóvenes de 15 años en el país.

Fuente: base de datos OCDE PISA 2015, base de datos OCDE PISA-D 2018

En general, esta tasa de cobertura en Honduras es coherente con la tasa de matrícula que puede computarse a partir de los recursos administrativos del país o de las encuestas realizadas en los hogares. Además del pequeño porcentaje de estudiantes inscritos, pero excluidos, las discrepancias de los datos de matrícula entre los balances oficiales y los datos de PISA-D pueden deberse a distintos motivos, incluyendo:

1. Diferencias en la fuente principal de datos (hogares o centro educativo).
2. Diferencias en los métodos empleados para recabar la información (por ejemplo, solicitar a los centros educativos un número general o una lista detallada de los estudiantes).
3. Diferencias en la definición de la edad objetivo.
4. Diferencias en el momento en que se recopiló la información (PISA-D solicita listas de estudiantes aproximadamente un mes antes de la prueba; los datos administrativos podrían reflejar las matrículas a principios del grado escolar).

A pesar de la posibilidad de que existan estas diferencias, la matrícula en educación básica y media en Honduras queda bien reflejada en los datos de PISA-D. En otras palabras, la muestra que se sometió a las pruebas es representativa de los estudiantes de 15 años que se encuentran en un grado igual o superior al séptimo grado en el país.

En los últimos tiempos, Honduras ha aumentado el número de matrícula en la educación media. Este aumento se debe a diversos factores que redujeron las barreras sociales, económicas o institucionales que habían impedido a una gran proporción de jóvenes de 15 años asistir al centro educativo. Ahora, Honduras contempla la educación universal obligatoria de 9 grados que coincide con la edad de la población PISA; también amplió su cobertura a través de la creación de más centros educativos.

Con el apoyo de las modalidades alternativas, también se introdujo o reforzó las ayudas para familias en riesgo, en forma de transferencias de efectivo condicionadas o no condicionadas. Los rápidos cambios en la economía y el aumento de la urbanización en estos países también podrían haber influido en este aumento.

A pesar del notable progreso en Honduras en los últimos años, la tasa de abandono escolar sigue siendo una de las principales preocupaciones de los tomadores de decisiones. A nivel global, las investigaciones han demostrado que los adultos jóvenes que han abandonado el centro educativo sin obtener una cualificación formal, corren el riesgo de sufrir malas condiciones laborales y peores condiciones de salud, además de estar sobrerrepresentados entre quienes cometen crímenes (Lochner, 2011; Machin, Marie y Vujić, 2011; Belfield y Levin, 2007).

El nivel de éxito y participación en la educación a los 15 años, reflejados en los índices de cobertura y en la distribución por grados de los estudiantes de PISA-D, ofrece información contextual importante para interpretar el desempeño medio y la variación entre los estudiantes evaluados en Honduras. Las encuestas realizadas en los hogares suelen mostrar que los jóvenes de hogares pobres, minorías étnicas o zonas rurales, corren un mayor riesgo de no asistir o no terminar la educación media. Es común que, conforme las poblaciones que antes habían sido excluidas van obteniendo acceso a niveles educativos superiores, una mayor proporción de estudiantes de rendimiento inferior es incluida en las muestras de PISA y PISA-D.

b. Distribución de los estudiantes de PISA-D por grado

La figura 2 destaca que los jóvenes de 15 años en Honduras se distribuyen en un abanico

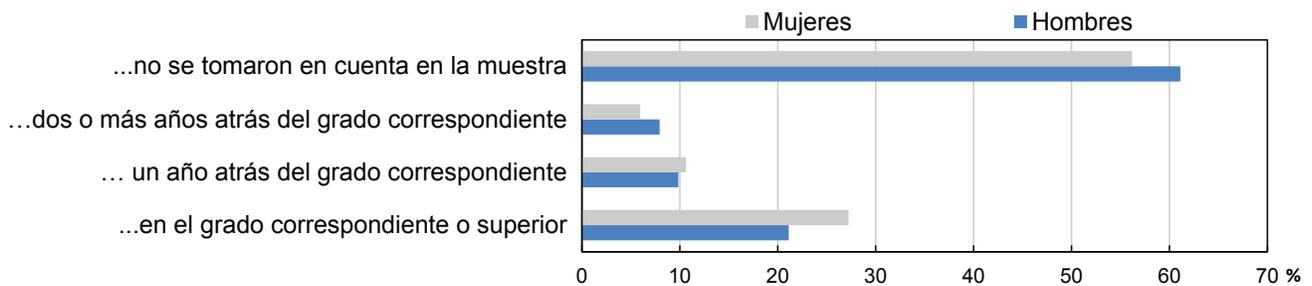
relativamente amplio de grados escolares. En Honduras, la mayor parte de la población, 15.9 %, se encontraba en noveno grado, seguido de un 14.8 % que se encontraba en décimo; en octavo grado había un 6.2 % y en séptimo, un 3.4 %. El grado con menor cantidad de estudiantes corresponde al onceavo con un 1 %.

La variación de los logros de los estudiantes de 15 años de Honduras también aporta un importante contexto para interpretar los resultados de PISA-D. Al centrarse en estudiantes de una edad comparable en los distintos países, PISA-D permite una comparación justa de las habilidades de los estudiantes que están a punto de entrar en la vida adulta. Sin embargo, debe entenderse que estos estudiantes pueden encontrarse en distintos puntos de su trayectoria educativa, tanto entre países como dentro de cada país y que, por lo tanto, la variación en los resultados de PISA-D refleja parcialmente la variedad de trayectorias educativas de los estudiantes participantes.

c. Logros educativos a los 15 años por género

Dado que Honduras ha hecho obligatoria la educación básica en los últimos años, llegar a la educación media se ha vuelto cada vez más habitual entre los jóvenes y las jóvenes. Más mujeres jóvenes están incorporándose en Honduras a la educación formal y matriculándose en la educación superior.

Figura 3: Logros educativos a los 15 años en Honduras, por género



Nota: Todos los porcentajes se presentan como una proporción de la población total estimada de jóvenes de 15 años en el país.

Fuente: base de datos OCDE PISA 2015, base de datos OCDE PISA-D 2018

En 2017, el porcentaje de la población de Honduras que había alcanzado al menos el séptimo grado a los 15 años, era del 41 %. Si suponemos que la población total de jóvenes de 15 años está compuesta por una proporción igual de hombres y mujeres jóvenes, esta cifra ascendió al 39 % entre los jóvenes y al 44 % entre las jóvenes de 15 años.

d. Repetición de grado en Honduras

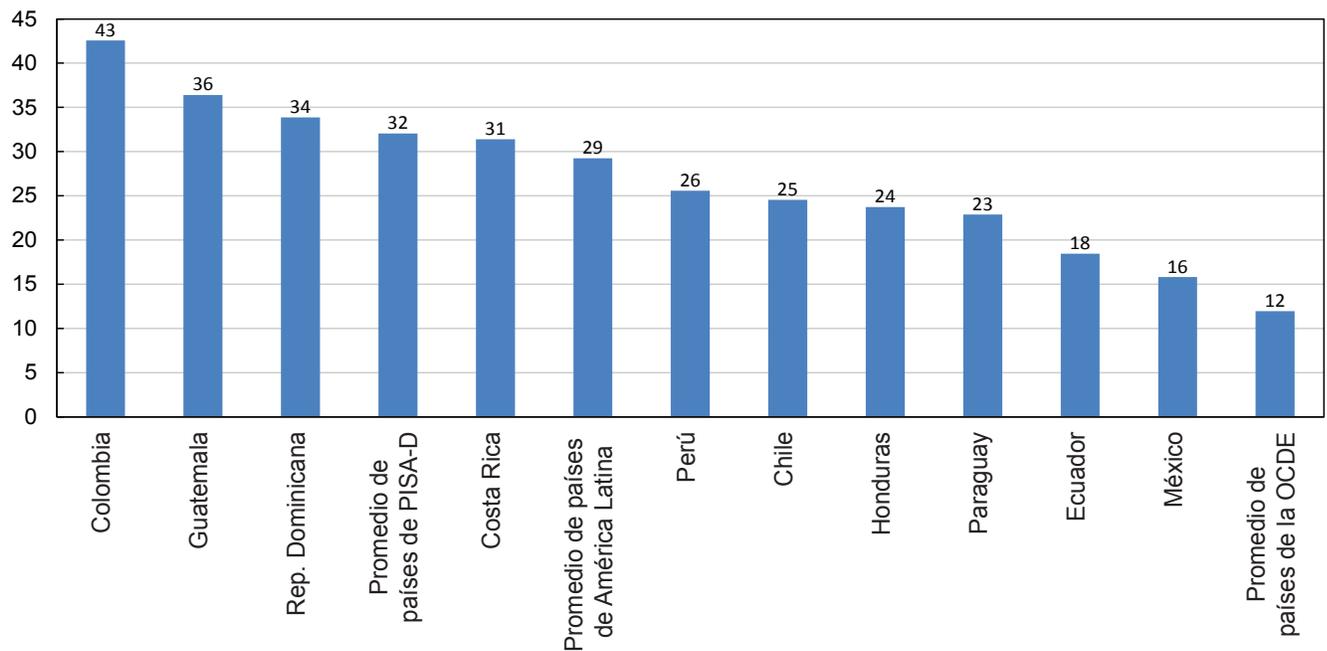
A los 15 años, los estudiantes de Honduras que avanzan «un grado por año» suelen estar en noveno grado. Sin embargo, muchos estudiantes se quedan atrás por diversos motivos. Uno de los factores más importantes es la repetición de grado en los grados inferiores.

En Honduras, el 24 % de los estudiantes señaló que había repetido grado al menos una vez en educación básica o en educación media, lo que representa un porcentaje superior a la media de los países de la OCDE (11 %) (ver figura 4).

Aunque, en teoría, los estudiantes también pueden retrasarse en su trayectoria escolar sin llegar a repetir un grado formalmente (por ejemplo, por estar enfermos, porque se les necesite para ayudar en el negocio familiar o para cuidar de algún miembro de la familia), en la práctica, en todos los países cubiertos por PISA, la variación en los grados está fuertemente vinculada al hecho de repetir grado (OCDE, 2016b: figura II.5.2). Los estudiantes que se quedan atrás tienen más probabilidades de declarar que han repetido un grado.

La política de repetición de grados puede resultar costosa, ya que suele requerir un mayor gasto en educación y retrasa la entrada del estudiante en el mercado laboral (OCDE, 2013). En teoría, repetir un grado da tiempo a los estudiantes de «ponerse al día» con sus compañeros cuando los docentes consideran que aún no están preparados para unas tareas académicas más avanzadas.

Figura 4: Tasas de repetición de grado. Comparación entre Honduras y la media de la OCDE



Los países se clasifican en orden descendente del porcentaje de estudiantes que han repetido un grado

Fuente: Base de datos PISA 2015 y PISA para el Desarrollo

Si el programa escolar es acumulativo y el aprendizaje subsiguiente depende de un entendimiento sólido de lo que ya se ha aprendido, permitir que los estudiantes pasen de grado independientemente de su dominio de los contenidos, podría poner a los estudiantes con un rendimiento inferior en una situación cada vez más difícil en los siguientes grados. Si esta práctica está muy difundida, podría afectar al desempeño del centro educativo o del sistema educativo en su conjunto.

Sin embargo, al estudiar investigaciones que abarcan diferentes disciplinas, países y períodos, se ha observado sobre todo los efectos negativos de la repetición de grado sobre el rendimiento académico (Jimerson, 2001). Dado que repetir grado es un claro indicador de un bajo rendimiento, puede estigmatizar a los niños. Los estudiantes que han repetido grado suelen presentar comportamientos y actitudes más negativos hacia el centro educativo (Finn, 1989;

Gottfriedson, Fink y Graham, 1994) y tienen más probabilidades de abandonar los estudios (Jacob y Lefgren, 2004; Manacorda, 2012). Además, los efectos positivos a corto plazo de repetir grado parecen remitir con el tiempo (Allen, et al, 2009).

Más aún, el riesgo de repetir grado es mucho mayor para algunos estudiantes. Muchas personas estarían de acuerdo en que el desempeño, el comportamiento y la motivación son motivos legítimos para decidir qué estudiantes repiten grado y los datos respaldan claramente estas asociaciones. Lo preocupante es que, incluso teniendo en cuenta el desempeño académico, el comportamiento y la motivación de los estudiantes, algunos estudiantes provenientes de entornos desfavorecidos socioeconómicamente tienen muchas más probabilidades que los estudiantes más favorecidos de repetir grado en Honduras. Los hombres tienen muchas más probabilidades que las mujeres de repetir grado en Honduras (ver figura 5).

Figura 5: Género de los estudiantes, estado socioeconómico y repetición de grado

Si un estudiante es:



veces más probabilidad de reportar haber repetido un grado.



veces menos probabilidad de reportar haber repetido un grado.

Notas: La figura informa las razones de probabilidades basadas en el modelo de regresión logit que también explica el rendimiento, el ausentismo y la tardanza de los estudiantes a los 15 años.

Fuente: Base de datos PISA 2015 y PISA para el Desarrollo

La repetición de grado para los estudiantes resulta un estigma y para los sistemas educativos es cara porque, en su conjunto, suma costos adicionales al presupuesto escolar. Además, la práctica de repetir grado desincentiva a los docentes para diagnosticar el bajo rendimiento en sus aulas y lidiar con esta situación. En los sistemas que limitan la repetición de grado, los docentes suelen asumir una mayor responsabilidad en el aprendizaje de los estudiantes.

e. Rendimiento de los estudiantes en Honduras

La manera más fácil de resumir el desempeño de los estudiantes y comparar la posición relativa de los países, es a través del desempeño medio de los estudiantes en cada país y en cada área evaluada por PISA y PISA-D. Sin embargo, PISA y PISA-D también describen el desempeño de los estudiantes por niveles de competencia (ver la figura 6, la figura 7 y la figura 8); más

concretamente, en cada área se identifica un nivel básico de desempeño (denominado nivel 2).

Este nivel también se considera como de aptitud mínima en lectura, matemáticas y ciencias que se espera alcanzar al final de la educación del tercer ciclo de educación básica, tal como se mide en el

ODS relativo a la educación para su meta 4.1. En las tres asignaturas principales de PISA, el nivel básico es aquel en el que los estudiantes son capaces de enfrentarse a tareas que requieran, al menos, una capacidad y disposición mínimas para pensar de manera autónoma.

Figura 6. Niveles de competencia en lectura en PISA-D

Nivel	Límite inferior de puntuación	Características de las tareas
6	698	Las tareas en este nivel generalmente requieren que el lector haga varias inferencias, comparaciones y contrastes que son a la vez detallados y precisos. Requieren la demostración de una comprensión completa y detallada de uno o más textos y pueden implicar la integración de la información de más de un texto. Las tareas pueden requerir que el lector se encuentre con ideas desconocidas, en presencia de información destacada de carácter similar y que genere categorías abstractas de interpretaciones. Las tareas de reflexionar y evaluar pueden requerir que el lector emita hipótesis o evalúe críticamente un texto complejo sobre un tema desconocido, teniendo en cuenta varios criterios o puntos de vista y que aplique comprensiones sofisticadas más allá del texto. Una condición relevante para las tareas de acceder y obtener en este nivel es la precisión del análisis y la atención al detalle que es poco visible en los textos.
5	626	Las tareas en este nivel que implican la recuperación de información requieren que el lector localice y organice varios fragmentos de información profundamente incrustada, deduciendo qué información del texto es relevante. Las tareas reflexivas requieren una evaluación crítica o una hipótesis, sobre la base de un conocimiento especializado. Las tareas de interpretación y las de reflexión requieren una comprensión completa y detallada de un texto cuyo contenido o forma es desconocido. Para todos los procesos de la lectura, las tareas en este nivel suelen implicar tratar con conceptos que son contrarios a las expectativas.
4	553	Las tareas en este nivel que implican recuperar información, requieren que el lector localice y organice varios fragmentos de información incrustada. Algunas tareas en este nivel requieren interpretar el significado de matices del lenguaje en una sección de texto, teniendo en cuenta el texto en su conjunto. Otras tareas interpretativas requieren comprender y aplicar categorías en un contexto desconocido. Las tareas reflexivas en este nivel requieren que los lectores utilicen el conocimiento formal o público para emitir hipótesis sobre un texto o evaluarlo críticamente. Los lectores deben demostrar una comprensión exacta de los textos largos o complejos cuyo contenido o forma puede ser desconocido.
3	480	Las tareas en este nivel requieren que el lector localice y, en algunos casos, reconozca la relación entre varios fragmentos de información que deben cumplir varias condiciones. Las tareas de interpretación de este nivel requieren que el lector integre varias partes de un texto con el fin de identificar una idea principal, comprender una relación o interpretar el significado de una palabra o frase. Tienen que tener en cuenta muchas características al comparar, contrastar o categorizar. A menudo, la información requerida no es prominente o hay mucha información de carácter similar; o bien hay otros obstáculos en el texto, como ideas que son contrarias a lo esperado o que se formulan de manera negativa. Las tareas reflexivas en este nivel pueden requerir conexiones, comparaciones y explicaciones, o pueden requerir que el lector evalúe una característica del texto. Algunas tareas reflexivas requieren que los lectores demuestren una buena comprensión del texto con relación al conocimiento familiar de cada día. Otras tareas no requieren la comprensión detallada de textos, pero requieren que el lector recurra al conocimiento menos común.

2	407	Algunas tareas en este nivel requieren que el lector localice uno o más fragmentos de información, que pueden necesitar ser deducidos y pueden tener que cumplir una serie de condiciones. Otras requieren el reconocimiento de la idea principal de un texto, la comprensión de las relaciones o interpretar su significado dentro de una parte limitada del texto cuando la información no es prominente y el lector debe hacer inferencias de bajo nivel. Las tareas en este nivel pueden incluir comparaciones o contrastes con base a una sola característica en el texto. Las tareas reflexivas típicas en este nivel requieren que los lectores hagan una comparación o varias conexiones entre el texto y el conocimiento exterior; y hagan uso de la experiencia y las actitudes personales.
1a	335	En este nivel, las tareas exigen al lector comprender el significado literal de frases o fragmentos cortos. La mayoría de las tareas requieren que el lector localice uno o más fragmentos independientes de información, que reconozca el tema principal o el propósito del autor en un texto sobre un tema conocido o que haga una conexión simple entre la información del texto y el conocimiento común, de todos los días. Se pide al lector que considere los factores relevantes de la tarea y el texto. En las tareas que requieren interpretación, el lector puede tener que realizar conexiones simples entre fragmentos de información adyacentes.
1b	262	En este nivel, las tareas exigen al lector comprender el significado literal de frases dentro de fragmentos cortos sueltos. Algunas tareas piden a los alumnos que ubiquen un dato explícito en un único texto dado. Se pide explícitamente al lector que considere los factores relevantes de la tarea y el texto. La mayoría de los textos de nivel 1b son cortos y apenas contienen información de carácter similar.
1c	189	En este nivel, las tareas exigen al lector comprender el significado literal de palabras y frases individuales escritas dentro de enunciados o de fragmentos muy cortos y sencillos sintácticamente, en contextos conocidos. En las tareas se pide a los alumnos que encuentren una palabra o frase en una lista o texto breves, basado en claves que se corresponden literalmente. Los textos de nivel 1c son cortos y no suelen contener nada, o casi nada, de información de carácter similar. Los textos ayudan a los alumnos mediante estructuras familiares, indicadores específicos a la información, repeticiones e ilustraciones.

Nota: Los descriptores 2 a 6 son los mismos que se emplearon en PISA 2012 y PISA 2015.

Los descriptores 1a y 1b se han revisado para armonizarlos con el nuevo descriptor para el nivel 1c.

Figura 7. Niveles de competencia en matemáticas en PISA-D

Nivel	Límite inferior de puntuación	Características de las tareas
6	669	En el nivel 6, los estudiantes saben formar conceptos, generalizar y utilizar información basada en investigaciones y modelos de situaciones problemáticas complejas, así como usar sus conocimientos en contextos relativamente no habituales. Pueden relacionar diferentes fuentes de información y representaciones y pasar de unas a otras de manera flexible. Los estudiantes de este nivel poseen un pensamiento y razonamiento matemático avanzado. Estos estudiantes pueden aplicar su entendimiento y comprensión, así como su dominio de las operaciones y relaciones matemáticas simbólicas y formales, para desarrollar nuevos enfoques y estrategias para abordar situaciones nuevas. Los estudiantes pertenecientes a este nivel pueden reflexionar sobre sus acciones y formular y comunicar con exactitud sus acciones y reflexiones relativas a sus descubrimientos, interpretaciones, argumentos y su adecuación a las situaciones originales.

5	607	En el nivel 5, los estudiantes saben desarrollar modelos y trabajar con ellos en situaciones complejas, identificando los condicionantes y determinando supuestos. Pueden seleccionar, comparar y evaluar estrategias adecuadas de solución de problemas para abordar problemas complejos relativos a estos modelos. Los estudiantes pertenecientes a este nivel pueden trabajar estratégicamente utilizando habilidades de pensamiento y razonamiento bien desarrolladas, así como representaciones adecuadamente relacionadas, caracterizaciones simbólicas y formales e intuiciones relativas a estas situaciones. Empiezan a reflexionar sobre sus acciones y pueden formular y comunicar sus interpretaciones y razonamientos.
4	545	En el nivel 4, los estudiantes pueden trabajar con eficacia con modelos explícitos en situaciones complejas y concretas que pueden conllevar condicionantes o exigir la formulación de supuestos. Pueden seleccionar e integrar diferentes representaciones, incluidas las simbólicas, asociándolas directamente a situaciones del mundo real. Los estudiantes de este nivel saben utilizar su gama limitada de habilidades y razonar con cierta perspicacia en contextos sencillos. Pueden elaborar y comunicar explicaciones y argumentos basados en sus interpretaciones, argumentos y acciones.
3	482	En el nivel 3, los estudiantes saben ejecutar procedimientos descritos con claridad, incluyendo aquellos que requieren decisiones secuenciales. Sus interpretaciones son lo bastante sólidas para fundamentar la creación de un modelo sencillo o para seleccionar y aplicar estrategias sencillas de solución de problemas. Los estudiantes de este nivel saben interpretar y utilizar representaciones basadas en diferentes fuentes de información y razonar directamente a partir de ellas. Muestran cierta capacidad para manejar porcentajes, fracciones y números decimales, así como para trabajar con relaciones proporcionales. Sus soluciones reflejan que pueden desarrollar una interpretación y un razonamiento básicos.
2	420	En el nivel 2, los estudiantes saben interpretar y reconocer situaciones en contextos que solo requieren una inferencia directa. Los estudiantes de este nivel pueden extraer información de una única fuente y usar un único modo de representación. Los estudiantes pueden utilizar algoritmos, fórmulas, procedimientos o convenciones de nivel básico para resolver problemas que contengan números enteros. Son capaces de hacer interpretaciones literales de los resultados.
1a	358	En el nivel 1a, los estudiantes saben responder a preguntas relacionadas con contextos que les son conocidos, en los que está presente toda la información pertinente y las preguntas están claramente definidas. Son capaces de identificar la información y llevar a cabo procedimientos rutinarios siguiendo unas instrucciones directas en situaciones explícitas. Pueden realizar acciones que casi siempre son obvias y se deducen inmediatamente de los estímulos presentados.
1b	295	En el nivel 1b, los estudiantes pueden responder a preguntas relativas a contextos fáciles de entender, en las que toda la información pertinente les es dada de manera clara, aparece representada de manera sencilla (por ejemplo, en una tabla o gráfico) y se define en un texto breve y sintácticamente simple. Son capaces de seguir unas instrucciones claramente enunciadas.
1c	236	En el nivel 1c, los estudiantes pueden responder a preguntas relativas a contextos fáciles de entender, en las que toda la información pertinente les es dada de manera clara y sencilla (por ejemplo, en una tabla o gráfico) y se define en un texto breve y sintácticamente simple. Son capaces de seguir una instrucción claramente enunciada que describa un único paso u operación.

Nota: Los descriptores del 2 al 6 son los mismos que se emplearon en PISA 2012; el nivel 1 se renombró como nivel 1a.

Figura 8. Niveles de competencia en ciencias en PISA-D

Nivel	Límite inferior de puntuación	Características de las tareas
6	708	En el nivel 6, los estudiantes pueden recurrir a ideas y conceptos científicos interrelacionados de las ciencias físicas, de la vida y de la Tierra y el espacio y utilizar sus conocimientos procedimentales, epistémicos y de contenidos para presentar hipótesis explicativas de fenómenos, hechos y procesos científicos nuevos, o bien, para hacer predicciones. Al interpretar datos y pruebas, son capaces de diferenciar la información relevante de la irrelevante y recurrir a conocimientos externos al programa educativo convencional. Pueden distinguir los argumentos que se basan en pruebas y teorías científicas de aquellos basados en otras consideraciones. Los estudiantes de nivel 6 pueden evaluar diseños enfrentados de experimentos complejos, estudios de campo o simulaciones y justificar sus elecciones.
5	633	En el nivel 5, los estudiantes pueden utilizar ideas o conceptos científicos abstractos para explicar fenómenos, hechos y procesos más complejos que les son desconocidos y que incluyen numerosas relaciones causales. Son capaces de aplicar conocimientos epistémicos más sofisticados para evaluar diseños alternativos y experimentales, así como justificar sus elecciones y usar los conocimientos teóricos para interpretar la información o hacer predicciones. Los estudiantes de nivel 5 pueden evaluar los modos de explorar una cuestión dada de manera científica e identificar las limitaciones de la interpretación de los conjuntos de datos, incluyendo las fuentes y los efectos de la incertidumbre en los datos científicos.
4	559	En el nivel 4, los estudiantes pueden utilizar conocimientos de contenidos más complejos o abstractos, que pueden dárseles o ser recordados, para elaborar explicaciones de hechos y procesos más complejos o menos conocidos. Pueden ejecutar experimentos que incluyan dos o más variables independientes en un contexto limitado. Son capaces de justificar un diseño experimental recurriendo a elementos del conocimiento procedimental y epistémico. Los estudiantes de nivel 4 pueden interpretar los datos obtenidos de un conjunto de datos moderadamente complejo o de un contexto menos familiar, extraer conclusiones apropiadas que vayan más allá de los datos y justificar sus elecciones.
3	484	En el nivel 3, los estudiantes pueden recurrir a conocimientos de contenido moderadamente complejo para identificar o elaborar explicaciones para fenómenos conocidos. En situaciones menos conocidas o más complejas, pueden elaborar explicaciones si se les da la base o la ayuda correspondiente. Pueden recurrir a elementos de sus conocimientos procedimentales o epistémicos para realizar un experimento simple en un contexto limitado. Los estudiantes de nivel 3 son capaces de distinguir las cuestiones científicas de las no científicas e identificar las pruebas que respaldan una afirmación científica.
2	410	En el nivel 2, los estudiantes son capaces de recurrir a conocimientos científicos y procedimentales para identificar una explicación científica adecuada, interpretar datos e identificar la cuestión de que se trate en un diseño experimental simple. Pueden utilizar conocimientos científicos básicos o del día a día para identificar una conclusión válida de un conjunto de datos simple. Los estudiantes de nivel 2 muestran conocimientos epistémicos básicos al poder identificar cuestiones que podrían investigarse científicamente.
1a	335	En el nivel 1a, los estudiantes son capaces de recurrir a conocimientos científicos o procedimentales básicos para reconocer o identificar explicaciones de los fenómenos científicos simples presentados empleando un lenguaje científico. Con ayuda, pueden enfrentarse a investigaciones científicas con no más de dos variables. Son capaces de identificar relaciones causales o correlacionales e interpretar datos gráficos y visuales

		de bajo nivel cognitivo. Los alumnos de nivel 1a pueden seleccionar la mejor explicación científica para los datos dados en contextos personales, locales y globales conocidos. Al enfrentarse con diversos factores de distinta complejidad que requieren escasos conocimientos o demanda cognitiva, los alumnos pueden seleccionar los mejores procedimientos o explicaciones científicos para una pregunta en la mayoría de los casos, pero no en todos.
1b	260	En el nivel 1b, los estudiantes pueden recurrir a conocimientos científicos básicos o del día a día para reconocer aspectos de fenómenos conocidos o sencillos, presentados con el mínimo lenguaje científico. Son capaces de identificar patrones simples en los datos, reconocer términos científicos básicos y seguir instrucciones explícitas para desempeñar un procedimiento científico. También pueden identificar las características de la vida real representadas en modelos sencillos y seguir instrucciones explícitas.
1c	186	En el nivel 1c, los estudiantes pueden recordar un elemento de información científica del día a día u observaciones de fenómenos macroscópicos comunes para identificar la explicación o conclusión científica correcta, que le ha sido explicada con un lenguaje no técnico y no académico, y con ayuda de ilustraciones.

Los descriptores del 3 al 6 son los mismos que se emplearon en PISA 2015, mientras que los descriptores 2, 1a y 1b se han revisado para reflejar mejor el progreso desde 1c. La prueba PISA-D no incluyó ítems en el Nivel 1c; por lo tanto, el informe no distingue entre desempeño en el Nivel 1c y «por debajo del Nivel 1c», sino que los reporta juntos como «por debajo del Nivel 1b».

En lectura, el nivel básico de habilidades se define como aquel en el que los estudiantes no solo pueden leer textos sencillos y familiares y entenderlos de manera literal, sino que además son capaces de demostrar, incluso sin incluir instrucciones explícitas, una cierta capacidad de asociar diversos datos, elaborar conclusiones que van más allá de la información enunciada de manera explícita y conectar un texto con sus experiencias y conocimientos personales.

En matemáticas, el nivel básico de habilidades se define como aquel en el que los estudiantes no solo pueden llevar a cabo procedimientos rutinarios, como una operación aritmética, en situaciones en las que se les facilitan todas las instrucciones, sino que, además, son capaces de interpretar y reconocer cómo se puede representar matemáticamente una situación sencilla; por ejemplo, comparar la distancia total de dos rutas alternativas o convertir precios a otra divisa.

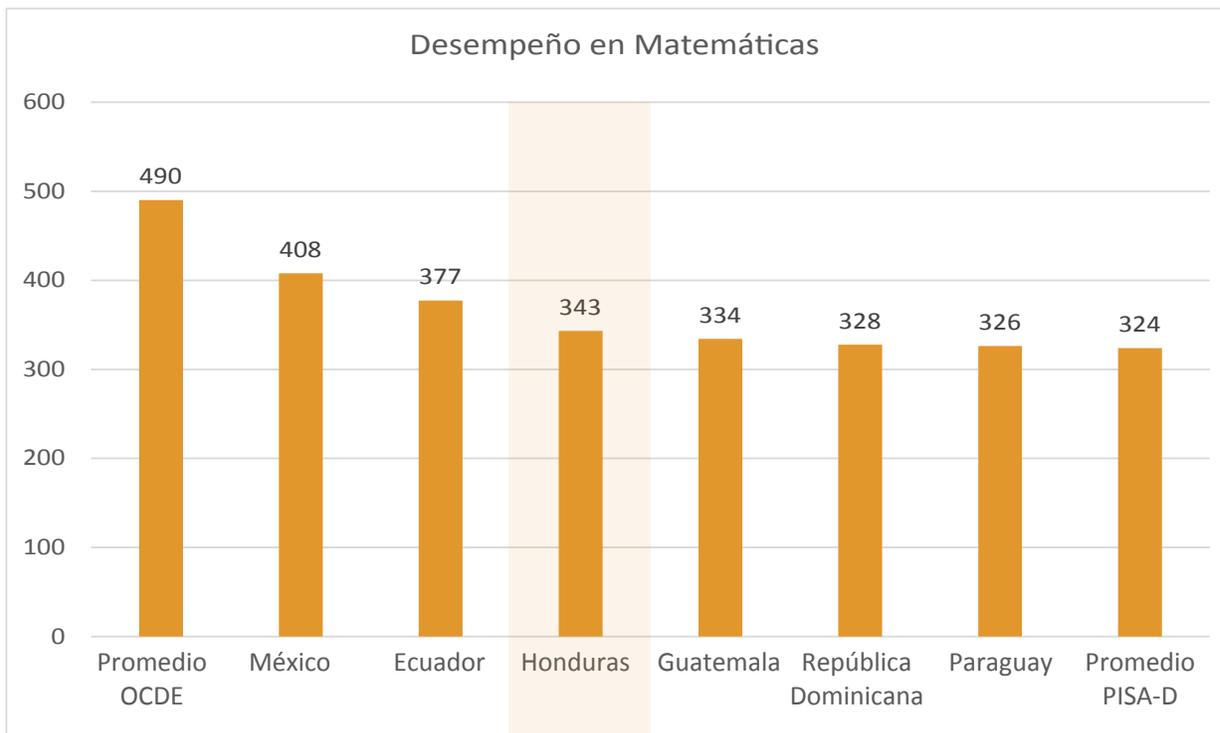
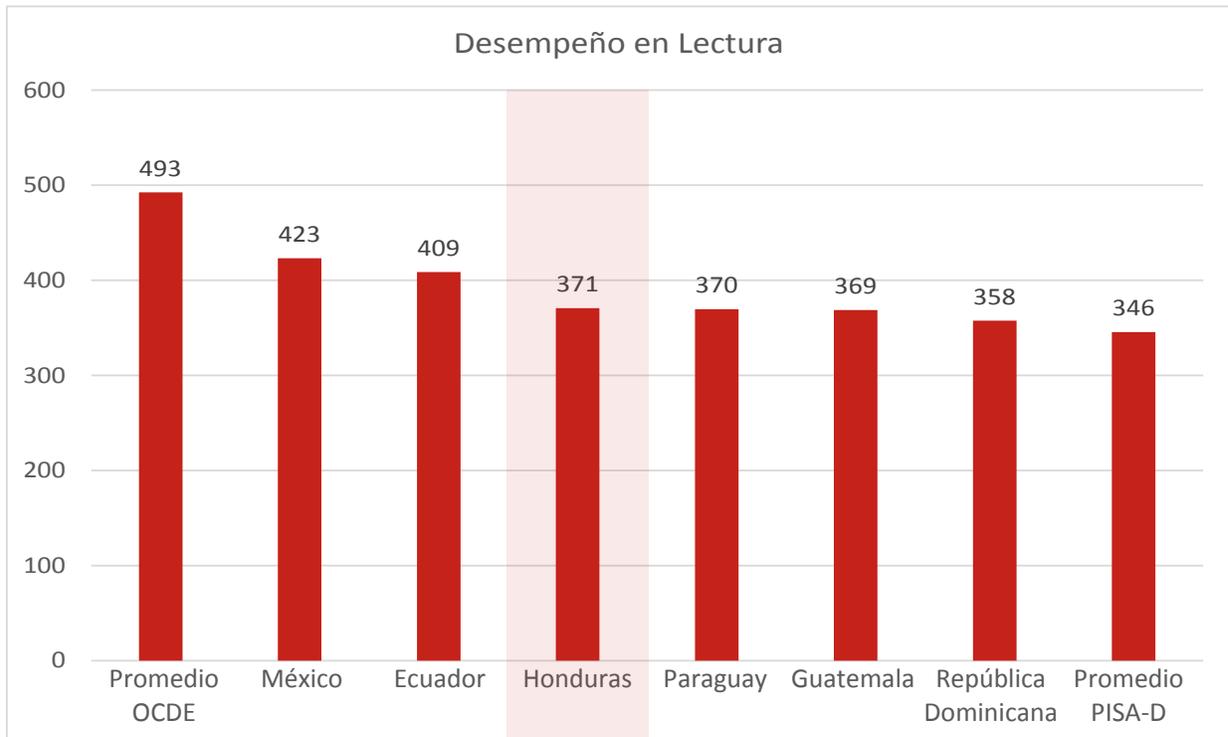
En ciencias, el nivel básico de habilidades se define como aquel en el que los estudiantes pueden recurrir a sus conocimientos básicos

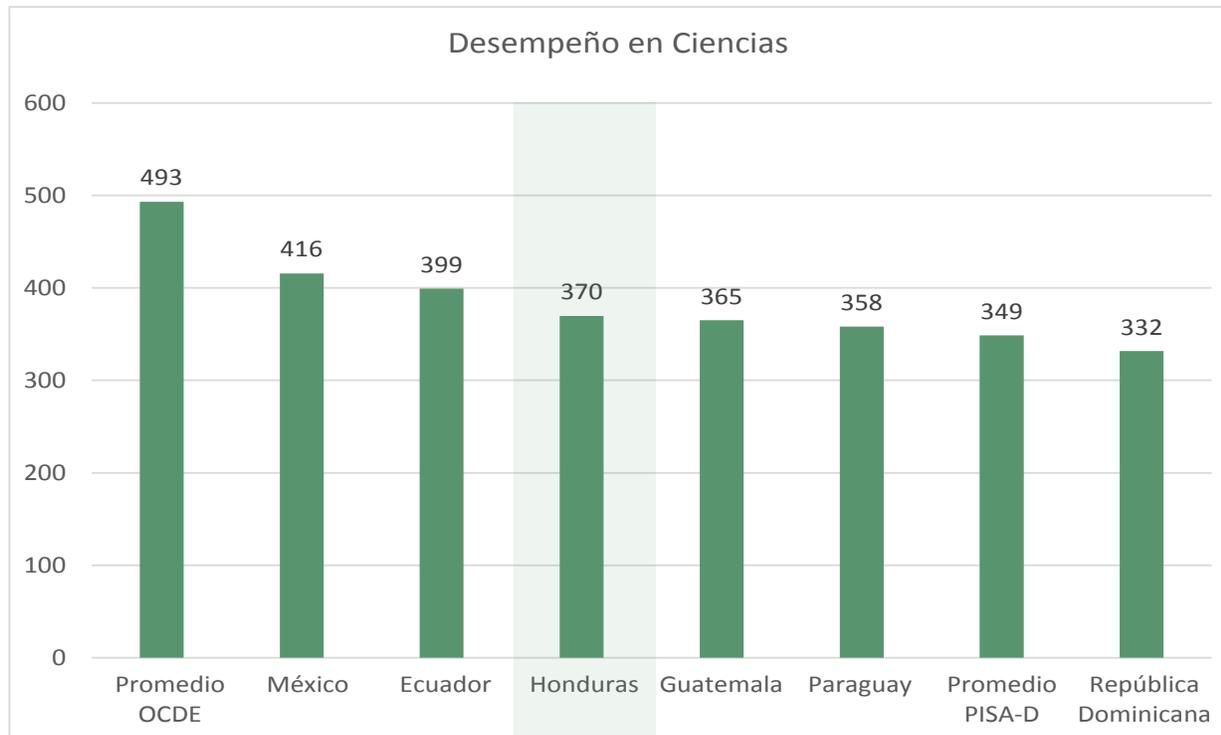
sobre contenidos y procedimientos científicos para interpretar datos, identificar la pregunta que se está haciendo en un experimento sencillo o deducir si una conclusión es válida basándose en los datos proporcionados.

Se han descrito varios niveles de competencia más como ayuda para interpretar las puntuaciones de PISA-D. Pueden encontrarse las descripciones completas en la figura 6, la figura 7 y la figura 8. Comparar la proporción de estudiantes que hay por encima y por debajo de los niveles básicos de competencia y la proporción que llega a los niveles más altos, no solo posibilita calibrar el nivel medio del rendimiento (indicado en las puntuaciones medias de Honduras), sino también la capacidad del sistema educativo de Honduras para fomentar la excelencia y garantizar unos estándares mínimos. Este último aspecto está ligado a la integración, es decir, al éxito del sistema educativo de Honduras a la hora de garantizar que los niños tengan la posibilidad de perseguir lo que valoran en la vida.

2. DESEMPEÑO EN LECTURA, MATEMÁTICAS Y CIENCIAS

Figura 9. Panorama del desempeño en lectura, matemáticas y ciencias





La figura 9 muestra el desempeño medio de los estudiantes de Honduras en las tres áreas, comparado con la media de los países OCDE, la media de los países participantes en PISA-D y 5 países latinoamericanos que participaron en PISA o PISA-D.

De esta figura y de las comparaciones entre el desempeño medio en las tres asignaturas de Honduras y de otros países, se derivan las siguientes observaciones principales:

- Las puntuaciones de Honduras son inferiores a la media de la OCDE en las tres áreas.
- El promedio de Honduras en lectura es de 371 puntos y el promedio de la OCDE es de 493 puntos. En matemáticas es de 343 puntos y el promedio de la OCDE es de 490 puntos. En ciencias es de 370 puntos y el promedio de la OCDE es de 493 puntos. Así, Honduras está por debajo de la media de la OCDE en lectura por 122 puntos; en matemáticas esta diferencia es de 147 puntos y en ciencias es de 123 puntos;

la mayor diferencia es en matemáticas, seguida por ciencias y luego lectura.

- En lectura los resultados están por debajo del promedio de la OCDE y de los países referentes como Costa Rica (427 puntos), Chile (459 puntos) y México (423 puntos); la mayor parte de los estudiantes de Honduras se ubican en los niveles más bajos en esta área. En PISA las diferencias de aprendizaje se traducen en tiempo de aprendizaje, cada 40 puntos equivale más o menos a un año de aprendizaje. En este caso, los estudiantes de Honduras en lectura están aproximadamente a un año y medio de los estudiantes de Costa Rica y México y a dos años y medio de los estudiantes de Chile. Al comparar a Honduras con los estudiantes de mejor rendimiento en PISA, se puede observar que los estudiantes hondureños están 4 años atrás del aprendizaje de los estudiantes de países como Canadá, Finlandia, Japón y Singapur.

- Las matemáticas parece ser la asignatura con mayor debilidad en Honduras de las tres que evalúa PISA. Aunque la mayoría de los países de la región presentan resultados más débiles en matemáticas en comparación con otras áreas, esta debilidad relativa está especialmente pronunciada en Honduras (343 puntos). Los países referentes como Costa Rica obtienen 400 puntos; Chile, 423 puntos y México, 408 puntos. La mayor parte de los estudiantes de Honduras se ubican en los niveles más bajos en esta área. En este caso, los estudiantes de Honduras en matemáticas están aproximadamente a un año y medio de estudiantes de Costa Rica y México y a dos años de los estudiantes de Chile. Al comparar a Honduras con los estudiantes de mejor rendimiento en PISA se puede observar que los estudiantes hondureños están 4 años de los estudiantes de Finlandia, a cuatro años y medio de los estudiantes de Canadá y Japón.
- En el área de ciencias, Honduras obtiene 370 puntos y los países referentes como Costa Rica obtienen (420 puntos), Chile (447 puntos) y México (416 puntos). La mayor parte de los estudiantes de Honduras se ubican en los niveles más bajos en esta área. Los estudiantes de Honduras en ciencias rinden 46 puntos menos que los estudiantes mexicanos, 50 puntos menos que los estudiantes costarricenses y 77 puntos menos que los estudiantes de Chile. En este caso, los estudiantes de Honduras en ciencias, están aproximadamente a un año que los estudiantes de Costa Rica y México y a dos años de los estudiantes de Chile. Al comparar a Honduras con los estudiantes de mejor rendimiento en PISA, se puede observar que los estudiantes hondureños están a 4 años de los estudiantes de Finlandia y Canadá.

Un indicador importante en el control del progreso de los países hacia la meta 4.1 del objetivo 4 de los ODS, es la proporción de jóvenes de 15 años que han alcanzado al menos unos niveles de competencia mínimos en lectura y matemáticas. Los niveles básicos de competencia, definidos

más arriba, pueden servir para supervisar el éxito de los países.

Honduras cuenta con un alto porcentaje de estudiantes por debajo del nivel básico de competencia en lectura y matemáticas, además de ciencias; más un pequeño porcentaje de estudiantes de alto rendimiento que llegan a los niveles más altos de competencia en al menos una asignatura. La figura 10 presenta la proporción de estudiantes que se encuentra por encima del nivel básico de cada asignatura en Honduras, en comparación con el promedio de la OCDE y el promedio de Chile, Costa Rica, Ecuador, Guatemala, México, Paraguay, República Dominicana y el Promedio de los países participantes en PISA-D. En particular, destaca que en Honduras hay una elevada proporción de estudiantes que rinden por debajo del nivel básico en lectura, matemáticas y ciencias.

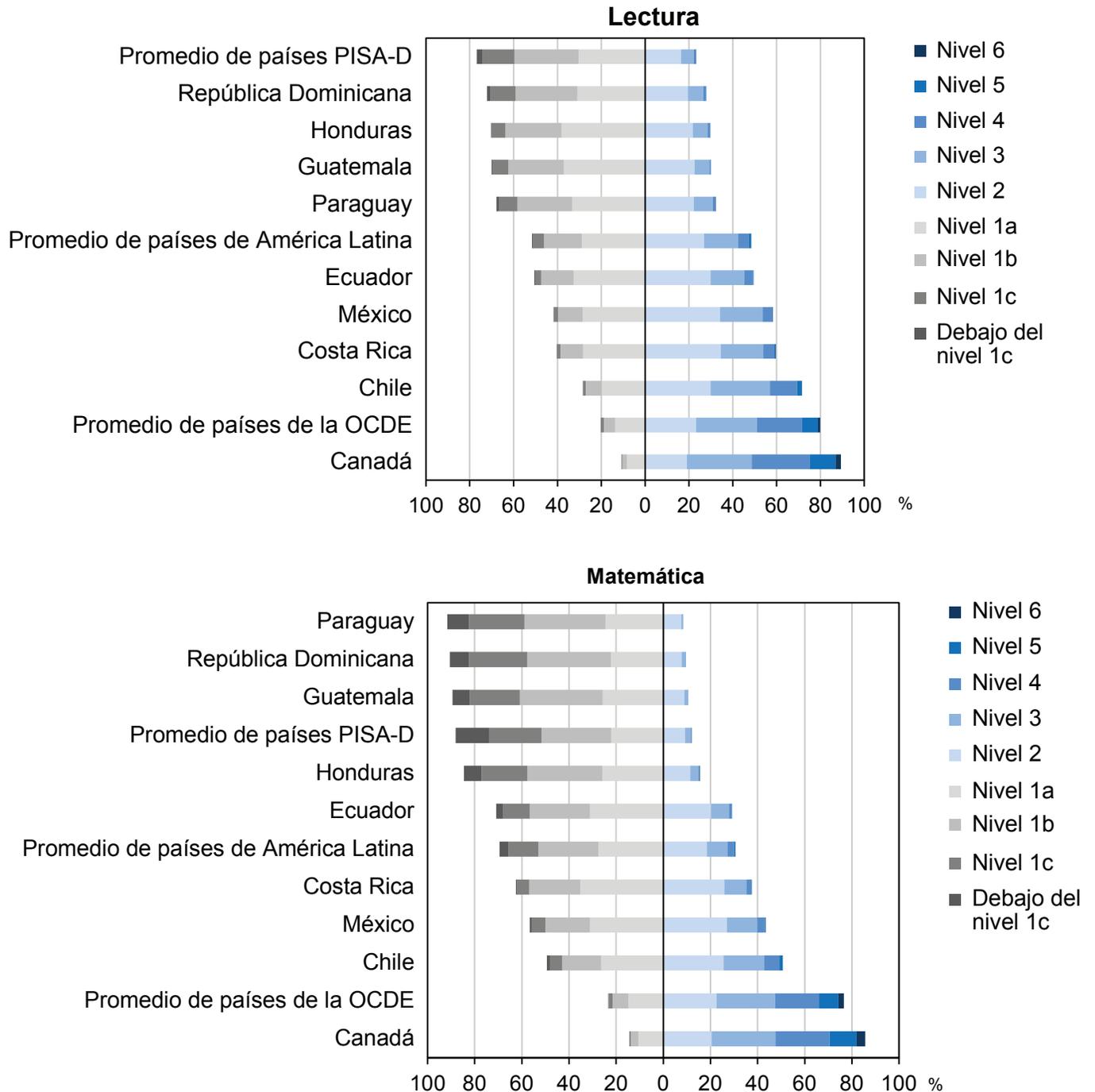
Mientras que muchos estudiantes no llegan a los niveles básicos de competencia, debería tenerse en cuenta que no todos los jóvenes de 15 años en Honduras son «estudiantes»; del mismo modo que en otros países de mediana y baja economía, muchos jóvenes de 15 años no cumplen los requisitos para participar en PISA por haber abandonado los estudios, por no haber asistido nunca a la escuela o por encontrarse en el sexto grado o en grados inferiores (ver figura 2).

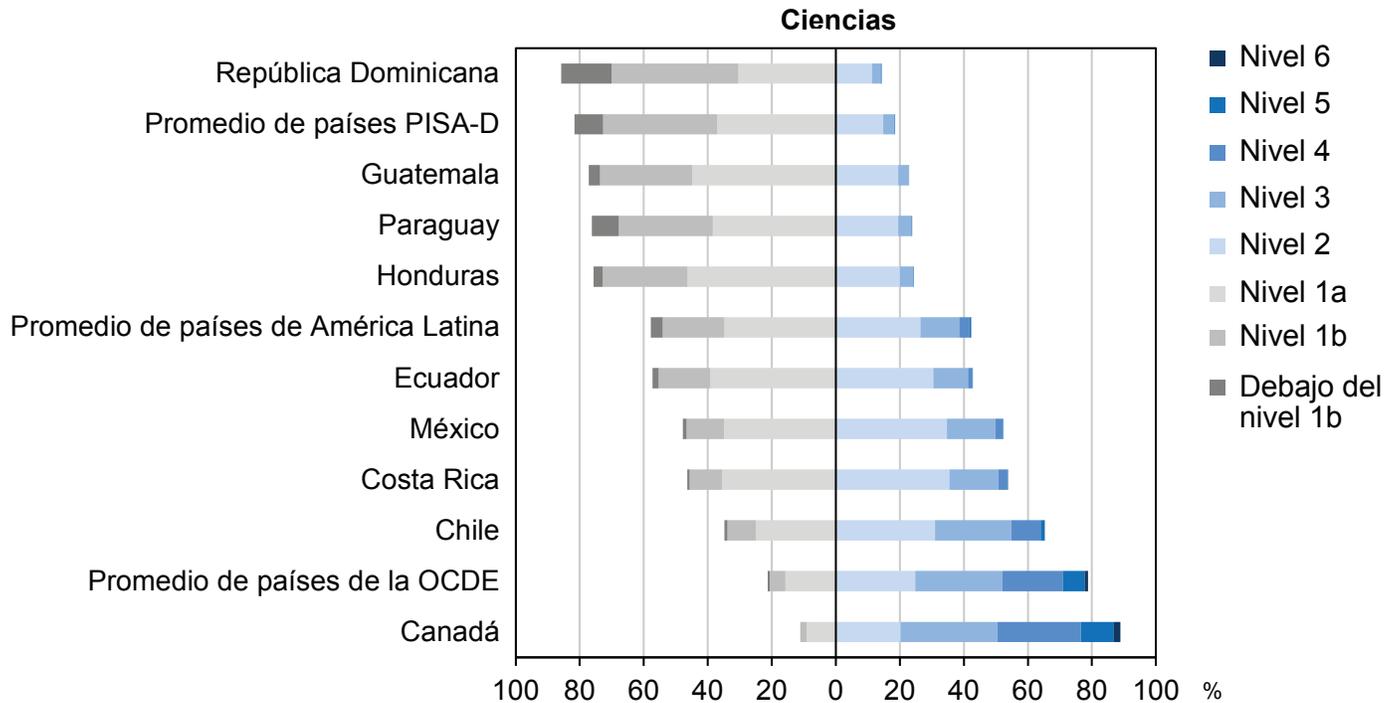
Los estudiantes de 15 años en Honduras que logran alcanzar los niveles básicos en las tres áreas evaluadas son: alrededor del 30 % en lectura, alrededor del 15 % en matemática y alrededor del 24 % en ciencias (ver figura 10 en la página siguiente). Para interpretar este dato, es necesario considerar que la población evaluada representa menos de uno de cada dos jóvenes de quince años. El 59 % restante son niños no escolarizados o que se han quedado rezagados en cursos de primaria. Bajo el supuesto que la totalidad de la población de 15 años hubiese participado en la evaluación y asumiendo que ese 59 % no hubiera alcanzado el nivel 2 o básico, el porcentaje alcanzado hubiese sido aún menor.

Aunque la proporción de estudiantes de alto rendimiento en Honduras es pequeña y este informe se centra en los niveles de competencia más bajos, es importante señalar que solamente el 8 % de los jóvenes de 15 años en Honduras demostraron poseer niveles elevados en lectura,

iguales o superiores al nivel 3. Un 4 % de los jóvenes de 15 años en Honduras demostraron poseer niveles elevados en matemáticas, iguales o superiores al nivel 3. Otro grupo de estudiantes demostró poseer niveles elevados en ciencias (4 %), iguales o superiores al nivel 3.

Figura 10: Competencia en lectura, matemáticas y ciencias de los estudiantes





Los países y las economías se clasifican en orden descendente del porcentaje de estudiantes que obtienen un nivel 2 o superior.

Fuente: Base de datos PISA 2015 y PISA para el Desarrollo

Estos niveles de conocimientos y habilidades son cualidades importantes para futuros ciudadanos y trabajadores; los desafíos para Honduras son aumentar la proporción de estudiantes de alto rendimiento y, por supuesto, reducir las desigualdades socioeconómicas entre los estudiantes de alto y bajo desempeño.

a. Estudiantes con un desempeño bajo en lectura

Mediante los datos de PISA-D, se pueden describir más concretamente las habilidades (limitadas) de los estudiantes con un desempeño bajo; de esta manera, es posible señalar con precisión la distancia a la que se encuentra Honduras de garantizar que los centros educativos sean un lugar de aprendizaje para todos los estudiantes.

Los estudiantes con un desempeño equivalente al nivel 1a en lectura, son capaces de localizar uno o más fragmentos independientes de

información explícita, identificar el tema principal o el propósito del autor en un texto sobre un tema conocido o establecer una conexión simple reflexionando sobre la relación entre la información del texto y el conocimiento común, del día a día. La información requerida en el texto suele ser prominente y hay poca, o ninguna, información de carácter similar. Al estudiante se le guía directamente hacia los factores relevantes que debe tener en cuenta. Este nivel identifica a los estudiantes que están por debajo del nivel básico en lectura, aunque no demasiado (OCDE, 2017a). Estos estudiantes son los que más cerca están de alcanzar el nivel básico de entre todos los estudiantes con un desempeño bajo.

En los países de la OCDE, cerca del 14 % de los estudiantes pueden resolver tareas de nivel 1a, pero no las tareas de nivel superior. Cerca del 6,5 % de los estudiantes ni siquiera llega al nivel 1a. En Honduras, el nivel 1a es el nivel de competencia modal de los estudiantes, lo

que significa que una mayor proporción de estudiantes se sitúa en un desempeño de nivel 1a que en cualquier otro nivel de competencia de PISA-D. El nivel 1a es el mayor nivel de competencia alcanzada de forma colectiva de aproximadamente un 38% de los estudiantes de Honduras en lectura (figura 10).

Sin embargo, hay estudiantes cuyo desempeño se encuentra incluso por debajo del nivel 1a. En el nivel 1b, los estudiantes solo pueden resolver las tareas de comprensión lectora más fáciles de la evaluación PISA-D, como buscar un único dato indicado específicamente, por ejemplo, en el título de un texto sencillo y familiar o en

una lista sencilla (OCDE, 2017a). La proporción de estudiantes que alcanza el nivel 1b como máximo es del 26% en Honduras y el promedio de la OCDE es de 5.2% (figura 10).

Los estudiantes cuyo desempeño se encuentra por debajo del nivel 1b, en el nivel 1c, solo logran realizar procesos lectores básicos, como máximo. Pueden demostrar su dominio de algunas habilidades elementales o fundamentos básicos de la competencia lectora, como la comprensión literal de frases o pasajes, pero no son capaces de integrar y aplicar esas habilidades a textos más largos ni hacer inferencias sencillas (ver Recuadro 3).

Recuadro 3. Cómo mide PISA-D los componentes básicos de la competencia lectora

PISA-D incluyó tipos de preguntas adicionales en la evaluación de lectura de PISA para medir hasta qué punto los estudiantes entienden el significado literal e inferido de palabras, frases y pasajes.

Se definieron dos tipos de tareas: procesamiento de frases y comprensión de pasajes.

Las tareas de procesamiento de frases evalúan la capacidad de entender textos escritos de distintas longitudes. En la evaluación de PISA-D, los estudiantes se encuentran con un conjunto de frases y se debe decidir si tiene sentido o no, basándose en un conocimiento general sobre el mundo real, como en la primera pregunta del Ejercicio de muestra 1 o la lógica interna de la propia frase, como la segunda pregunta.

Ejercicio de muestra 1 (nivel 1c)

Instrucciones: marcar **SÍ** con un círculo si la frase tiene sentido. Marcar **NO** si la frase no tiene sentido.

Las tareas de comprensión de pasajes evalúan la capacidad de entender el significado literal o la «esencia» de un texto conectado y hacer deducciones simples entre frases del texto. En la evaluación de PISA-D, los estudiantes se encuentran con un párrafo del que se han eliminado algunas palabras a propósito. La tarea consiste en rellenar las palabras que faltan eligiendo entre las tres opciones que se proponen para completar el texto. El ejercicio de muestra 2, a continuación, ofrece un ejemplo de tarea de comprensión de pasajes con varias preguntas integradas en ella.

El carro rojo tiene una llanta punchada.	SÍ	NO
Los aviones están hechos de perros.	SÍ	NO

Ejercicio de muestra 2 (nivel 1c)

Los ejercicios de comprensión de pasajes evalúan la capacidad de entender el significado literal o la «esencia» de un texto conectado y hacer deducciones simples entre frases del texto. En la evaluación de PISA-D, los estudiantes se encuentran con un párrafo del que se han eliminado algunas palabras a propósito. La tarea consiste en escribir las palabras que faltan eligiendo entre las dos o tres opciones que se proponen para completar el texto.

COMPREENSIÓN DE PASAJES

Instrucciones: Lea el fragmento del texto en el que se requiere seleccionar la palabra correcta y elija entre dos opciones.

Señora concejala:

Ayer se anunció que el precio del pasaje del bus va a incrementarse. El precio subirá un cincuenta por ciento a principios del próximo **quintal/mes**. Como usuario del autobús, estoy enfadado por este **abrazo /incremento**. Entiendo que el precio de la **gasolina/manteca** ha subido. También entiendo que los usuarios tengan que pagar un precio **justo/brillante** por el servicio de autobús. Estoy dispuesto a pagar un poco más porque dependo del autobús para llegar al **estómago/trabajo**. Pero un incremento del cincuenta por ciento es **excesivo/bienvenido**.

Esta subida es especialmente difícil de aceptar cuando ve los planes del **alcalde/carnicero** de construir un nuevo estadio deportivo. La municipalidad **gastará/reirá** millones en el proyecto, sin embargo ya tenemos un estadio deportivo. Si posponemos el estadio, parte del dinero puede usarse para compensar el incremento de los **pasajes/pasteles** de autobús. Después, dentro de pocos años, podemos decidir si realmente necesitamos un nuevo **alcalde/estadio** deportivo. Por favor, haga saber al concejo municipal que preocupa este asunto asistiendo a la próxima **junta/canción** municipal.

En el caso de los ejercicios semejantes a la muestra 2 para PISA-D se optó por agregar tres opciones y no dos como se realiza regularmente en las evaluaciones PISA.

Fuente: OCDE (2017), Marco de Evaluación y de Análisis de PISA para el Desarrollo: Lectura, matemáticas y ciencias, Versión preliminar, OECD Publishing, Paris.

Nota: los ítems en este cuadro son ejemplos específicos para este informe. No se incluyeron en la evaluación.

En Honduras, en lectura, el 6.1 % de los estudiantes de 15 años matriculados en el séptimo grado o en un grado superior, tuvieron un desempeño de nivel 1c en PISA-D, el promedio de la OCDE es de 1.1 %.

b. Estudiantes con un desempeño bajo en matemáticas

Los estudiantes con un desempeño de nivel 1 en matemáticas pueden responder a preguntas relacionadas con contextos que

les son conocidos, en los que está presente toda la información pertinente y las preguntas están claramente definidas. Son capaces de llevar a cabo procedimientos rutinarios, como una operación aritmética, siguiendo unas instrucciones directas en situaciones explícitas (OCDE, 2017a).

Los estudiantes con un desempeño inferior al nivel 1 pueden ser capaces de realizar tareas matemáticas directas y sencillas, como leer un único valor de una tabla o un gráfico sencillo, cuyas etiquetas coincidan con las palabras de la pregunta; pero no suelen poder hacer cálculos aritméticos que no tengan números enteros, o bien, en ausencia de unas instrucciones claras y bien definidas (OCDE, 2017a).

La figura 10 enfatiza las graves dificultades que tienen muchos estudiantes de Honduras en situaciones que requieren la capacidad de resolver problemas matemáticos. El 85 % de los estudiantes de Honduras no alcanza el nivel de desempeño básico en matemáticas (superior a la media de los países de la OCDE).

Entre los estudiantes con un desempeño bajo, el 26 % de los estudiantes se encuentra en el nivel 1a y solo es capaz de realizar tareas rutinarias en situaciones bien definidas, en las que la acción requerida es casi siempre obvia. Sin embargo, el rendimiento del 59 % de los estudiantes se encuentra incluso por debajo de este nivel, en los niveles 1b,1c o debajo de 1c.

El nivel 1b es el nivel más alto de competencia en matemáticas que obtuvo cerca del 32 % de los estudiantes en Honduras. Estos estudiantes pueden seguir instrucciones claras enunciadas con un texto sintácticamente sencillo y, a veces, pueden dar el primer paso de una solución de dos pasos a un problema matemático.

En el nivel 1c, los estudiantes solo pueden entender preguntas matemáticas relacionadas con contextos sencillos que les son conocidos, que incluyen toda la información pertinente y que tienen enunciados breves y sintácticamente simples. Son capaces de seguir una sola

instrucción claramente enunciada para realizar un único paso u operación. El desempeño del 20 % de los estudiantes de 15 años en Honduras equivale solo al nivel 1c. El 7 % restante se desempeña debajo del nivel 1c.

c. Estudiantes con un desempeño bajo en ciencias

Los estudiantes con un desempeño de nivel 1a en ciencias son capaces de emplear conocimientos procedimentales y de contenidos comunes para reconocer o identificar explicaciones de fenómenos científicos simples. Con ayuda, pueden enfrentarse a un experimento científico con no más de dos variables (por ejemplo, una variable de entrada y una de salida). Son capaces de identificar relaciones causales o correlacionales e interpretar datos gráficos y visuales que requieren un bajo nivel de capacidad cognitiva. Los estudiantes de nivel 1a pueden seleccionar la mejor explicación científica para los datos dados en contextos familiares (OCDE, 2017a).

En los países de la OCDE, el 15.7 % de los estudiantes tiene un desempeño de nivel 1a y solo el 5.5 % de los estudiantes se encuentra por debajo de este nivel. En cambio, en Honduras, el 46 % alcanza al menos el nivel 1a y un 29 % está por debajo de este nivel.

Los estudiantes con un desempeño de nivel 1b en ciencias son capaces de emplear conocimientos de contenidos comunes para reconocer aspectos relativos a fenómenos científicos simples. Son capaces de identificar patrones simples en los datos, reconocer términos científicos básicos y seguir instrucciones explícitas para llevar a cabo un procedimiento científico (OCDE, 2017a). En los países de la OCDE, el 4.9 % de los estudiantes tiene un desempeño de nivel 1b y solo el 0.6 % de los estudiantes se encuentra por debajo de este nivel. En cambio, en Honduras, el 26 % alcanza al menos el nivel 1b y un 3 % se encuentra debajo de este nivel; considerado el más bajo de todos los niveles (ver figura 10).

3. IGUALDAD EN EL DESEMPEÑO EN LECTURA, MATEMÁTICAS Y CIENCIAS

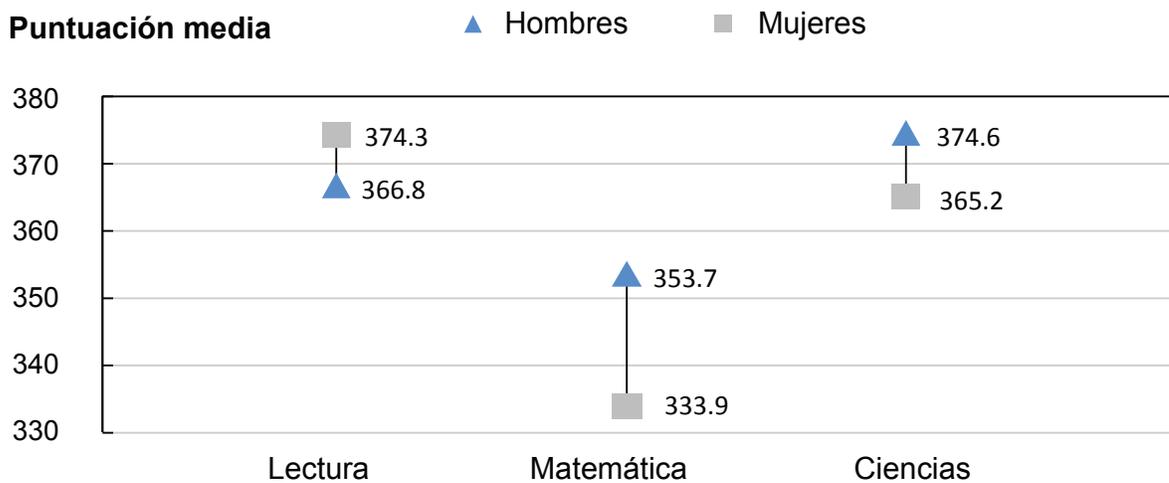
La inclusión y la justicia en la educación requieren que todos los niños tengan acceso a oportunidades educativas que tengan resultados escolares eficaces, independientemente de su género, etnia o la riqueza, educación o trabajo de sus padres. Gracias a una información detallada sobre el entorno de los estudiantes participantes, PISA-D puede medir la inclusión y la justicia entre el alumnado; sin embargo, esto no es más que una descripción parcial de la inclusión y la justicia en la educación (de la equidad dentro del sistema). Un análisis completo requeriría además información sobre los jóvenes de 15 años que no están cubiertos por las muestras

de PISA-D (equidad en el acceso al sistema) estos jóvenes de 15 años son el objetivo del componente extraescolar de PISA-D.

a. Diferencias en el desempeño por género

En general, la figura 11 muestra las diferencias en desempeño de los hombres con las mujeres. En Lectura, las mujeres se desempeñan 8 puntos sobre los hombres; en Matemática, los hombres aventajan a las mujeres por cerca de 20 puntos mientras que en Ciencias, la diferencia de desempeño de los hombres sobre las mujeres es de 9 puntos.

Figura 11: Diferencia de puntaje de las mujeres en relación con los hombres



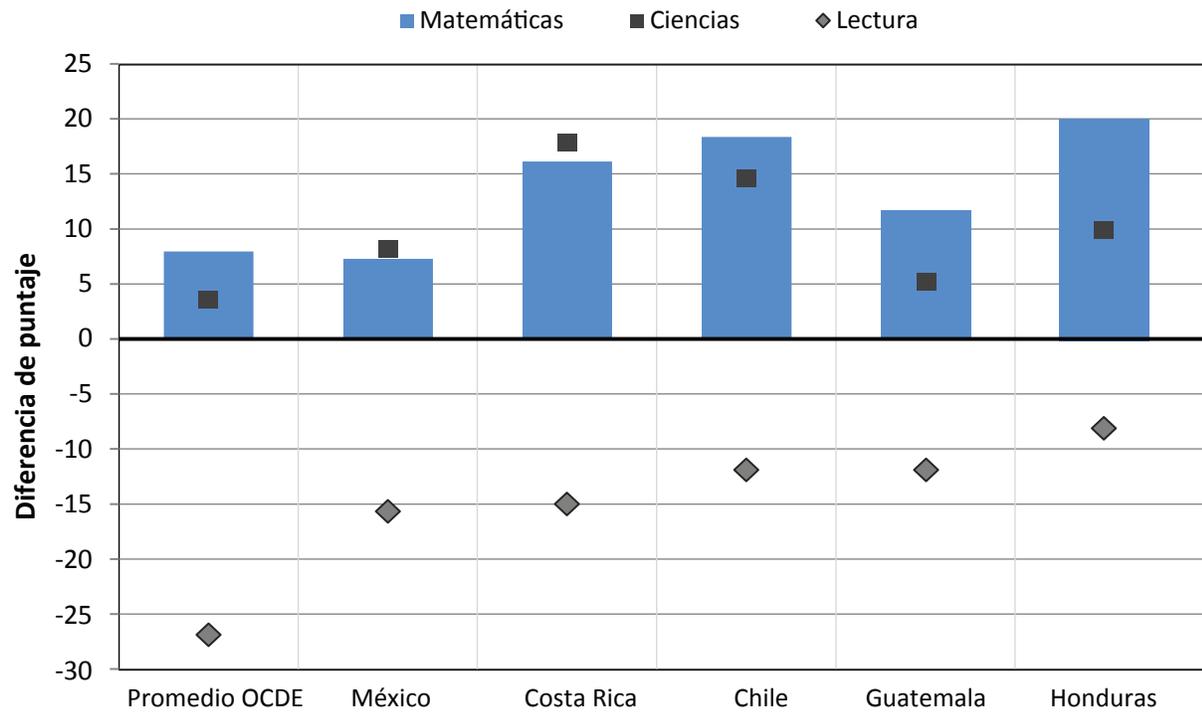
Fuente: Base de datos PISA 2015 y PISA para el Desarrollo

La figura 12 es un resumen de las diferencias entre el desempeño de hombres y mujeres en PISA-D en Honduras, en comparación con la media de la OCDE y con los países de referencia: Costa Rica, Chile y México. De manera similar a todos los países que participaron en PISA 2015, en Honduras, el desempeño medio en lectura de los jóvenes es inferior al desempeño medio de las jóvenes, con una diferencia de 8 puntos a favor de las jóvenes. Sin embargo, en Honduras

esta diferencia es menor que la media de los países de la OCDE (27 puntos); en Costa Rica la diferencia es de 15 puntos, en Chile es de 12 puntos y en México es de 16 puntos; siempre a favor de las jóvenes en lectura.

En matemáticas, los jóvenes tienen un rendimiento superior de 8 puntos en promedio al de las jóvenes en los países de la OCDE; en Honduras, esta diferencia es de 20 puntos en

Figura 12: Comparación de la diferencia de puntaje de las jóvenes en relación con los jóvenes



Los países y economías están ordenados en orden ascendente de la diferencia promedio entre los jóvenes y las jóvenes en lectura.

Fuente: Base de datos PISA 2015 y PISA para el Desarrollo

promedio a favor de los jóvenes. En Costa Rica la diferencia es de 16 puntos, en Chile es de 18 puntos y en México es de 7 puntos.

La diferencia en el desempeño en ciencias a favor de los niños también es mayor en Honduras (9 puntos) a la media de la OCDE, que es de 4 puntos; es similar a la diferencia por género observada en Costa Rica, cuya diferencia es de 18 puntos; en Chile es de 15 puntos y en México es de 8 puntos.

En comparación que el desempeño relativo de los jóvenes, comparado con el de las jóvenes, tiende a ser superior en Honduras, que en los países de la OCDE, en promedio, y que en México. Las diferencias por género en Honduras se aproximan más a las diferencias por género observadas en Costa Rica y en Chile, como países referentes en educación en América Latina.

b. Rendimiento según idioma hablado en el hogar e idioma de instrucción

Hablar en el hogar un idioma distinto al idioma de la evaluación, es una de las barreras del aprendizaje a las que se enfrentan los estudiantes. En Honduras, el idioma de instrucción en séptimo grado y los grados posteriores, es el español con 97.7 % y un 2.3 % indicó que hablaba otros idiomas en su casa, distintos al idioma con que se imparten las clases en el centro educativo.

En promedio, en los países de la OCDE, las probabilidades de tener un bajo desempeño en lectura y matemáticas en los estudiantes que hablan en el hogar un idioma distinto, es de más del doble (razón de momios de 2.3) que las de los estudiantes que hablan el mismo idioma, antes de descontar otras variables relativas a los estudiantes, como el estado socioeconómico y la condición de inmigrante. Una vez descontadas

esas características, los estudiantes de minorías lingüísticas de los países de la OCDE, siguen teniendo 1.4 veces más probabilidades de tener un desempeño bajo, que los estudiantes que hablan el idioma de instrucción en el hogar. Sin embargo, la asociación concreta varía de país en país.

En Honduras, hablar un idioma distinto en el hogar aumenta las probabilidades de tener un desempeño bajo, incluso tras descontar otras variables. Los estudiantes que no hablan español en el hogar tienen 2 veces más de probabilidades de tener un desempeño inferior al nivel básico en lectura después de restar las diferencias socioeconómicas, 2 veces más de probabilidades de tener un desempeño inferior al nivel básico en matemáticas y 2 veces más de probabilidades de tener un desempeño inferior al nivel básico en ciencias.

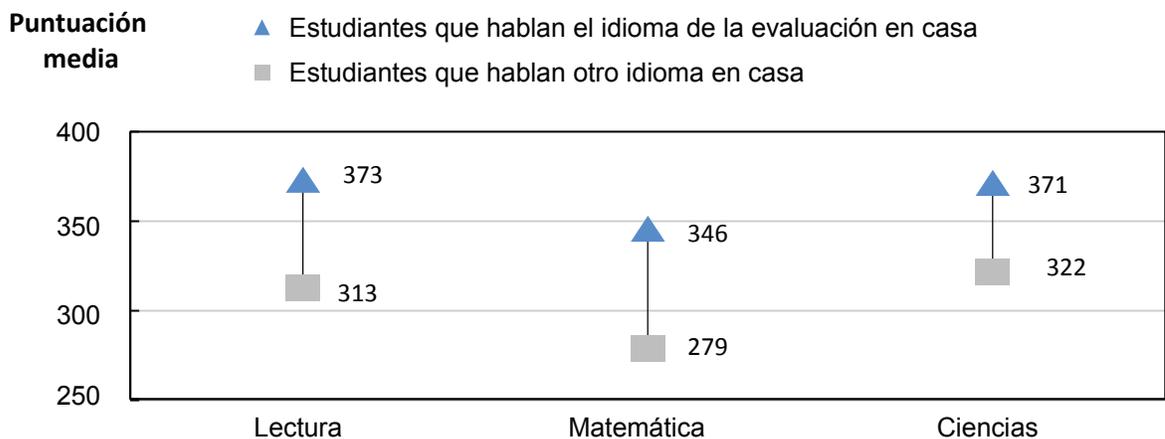
Cuando los estudiantes de Honduras hablan español en su centro educativo, también lo hablan en su casa y con la evaluación en su mismo idioma, rinden 373 puntos en lectura y los estudiantes que hablan un idioma diferente en su casa al del centro educativo, rinden 313 puntos. Esta diferencia es de 61 puntos a favor de los que hablan español antes de descontar el estado socioeconómico y recursos de sus familias, 57

puntos después de quitar los recursos de los estudiantes y 61 puntos después de restar los recursos de las familias de los estudiantes.

En matemáticas el tema es más grave, los estudiantes que hablan español en su casa y en su centro educativo, obtienen un promedio de 346 puntos y los que hablan otro idioma en su casa al del centro educativo o al de la evaluación, rinden 279 puntos. Esta diferencia es de 67 puntos antes de descontar la diferencias socioeconómicas de las familias, de 65 puntos después de restar las diferencias socioeconómicas de los estudiantes y de 68 puntos después de eliminar las diferencias socioeconómicas de las familias de los estudiantes.

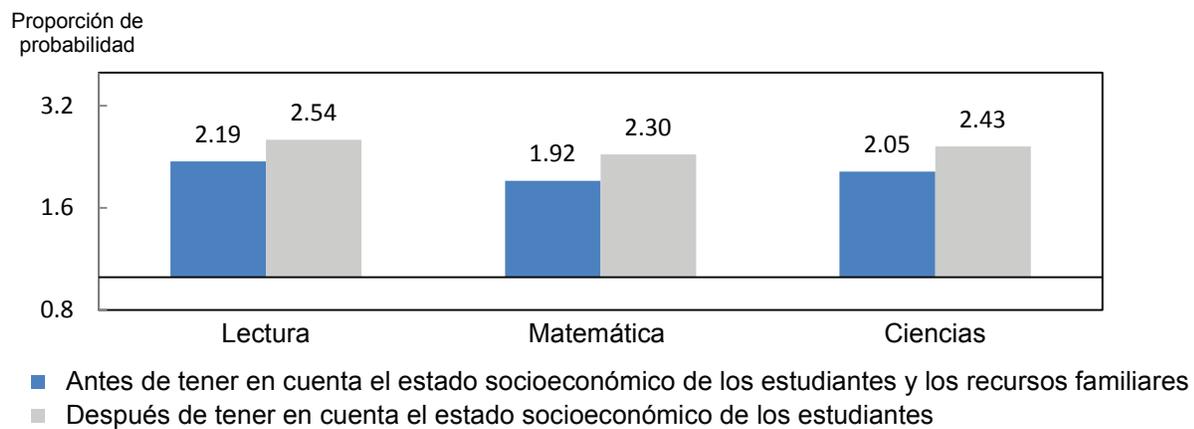
En ciencias, los estudiantes de Honduras que hablan español en su casa y en su centro educativo obtienen un promedio de 371 puntos y los que hablan otro idioma en su casa al del centro educativo o al de la evaluación, rinden 322 puntos. Esta diferencia es de 50 puntos antes de restar la diferencias socioeconómicas de las familias, de 49 puntos después de descontar las diferencias socioeconómicas de los estudiantes y de 50 puntos después de quitar las diferencias socioeconómicas de las familias de los estudiantes.

Figura 13: Diferencias de puntuación en función de si los estudiantes hablan el idioma de la evaluación en el hogar



Fuente: Base de datos PISA 2015 y PISA para el Desarrollo

Figura 14: Probabilidad de tener un rendimiento bajo en función de si los estudiantes hablan el idioma de la evaluación en el hogar



Fuente: Base de datos PISA 2015 y PISA para el Desarrollo

4. DESIGUALDADES SOCIOECONÓMICAS EN EL DESEMPEÑO

La equidad de los sistemas educativos en lo relativo a los estudiantes de distintos entornos socioeconómicos puede estudiarse a través de diferentes aspectos estadísticos de la relación entre el desempeño de los estudiantes en PISA-D y su estado socioeconómico. Para simplificar este planteamiento, dado que la relación es muy similar en todas las áreas evaluadas en PISA-D, esta sección se limita a estudiar la relación entre el desempeño en lectura y el índice del nivel económico, social y cultural de PISA (ver Recuadro 2).

Hay tres aspectos de la relación entre el estado socioeconómico y el desempeño que merecen especial atención: el nivel, la inclinación y la fuerza de la relación. El nivel indica si el desempeño de los estudiantes en un país o sistema educativo concreto, es mayor o menor que el de los estudiantes de otros países en condiciones socioeconómicas similares.

La inclinación indica hasta qué punto los estudiantes de entornos socioeconómicos más favorecidos tienen un mejor desempeño, en promedio dentro de cada país, que los

estudiantes desfavorecidos. La fuerza se refiere a lo limitadas que son las probabilidades de los estudiantes desfavorecidos de desempeñarse igual de bien que los estudiantes más favorecidos. Se espera que las políticas que promueven la equidad y la inclusión en la educación «eleven y equilibren» esta relación, es decir, que resulten en niveles más altos, pero en inclinaciones menos acusadas y relaciones más débiles. El Recuadro 4 (página 45) y la figura 17 (página 46) muestran la relación media entre el estado socioeconómico y el desempeño en los países de la OCDE, además de ilustrar el nivel, la inclinación y la fuerza de manera gráfica.

La figura 15 en la siguiente página muestra los principales indicadores de las desigualdades socioeconómicas en el desempeño en lectura en Honduras.

El desempeño medio de los estudiantes en los distintos niveles del índice del nivel económico, social y cultural de PISA, muestra que los estudiantes de Honduras suelen estar por debajo de los estudiantes de los países de la OCDE. El desempeño de los estudiantes más

Figura 15: Principales indicadores de las desigualdades socioeconómicas en la educación

País	Promedio en lectura		Equidad en educación							
			Cobertura de jóvenes de 15 años	% que se desempeñan debajo del nivel 2 en lectura		variación en el desempeño en lectura explicado por el estado socioeconómico		Diferencia de puntuación en lectura asociado por aumento de unidad de ESCS ¹		% de variación en el desempeño del CE en lectura por ESCS de estudiantes y CE
				%	%	E.S.	%	E.S.	Diferencia	
Honduras	371	(3.5)	41.4	70.3	(1.8)	10.8	(2.6)	19	(2.4)	63.9
Guatemala	369	(3.5)	47.5	70.1	(2.0)	19.0	(2.8)	26	(2.1)	72.1
Costa Rica	427	(2.6)	63.5	40.3	(1.4)	16.4	(1.5)	28	(1.4)	68.6
México	423	(2.6)	61.7	41.7	(1.3)	11.6	(1.4)	22	(1.3)	57.0
Promedio PISA-D	346	(1.2)	42.6	76.8	(0.6)	11.5	(0.8)	20	(0.7)	60.6
Promedio OCDE	498	(0.5)	89.0	20.1	(0.2)	11.9	(0.2)	37	(0.4)	59.9

¹. ESCS se refiere índice del estado económico, social y cultural de PISA .

CE. = Centro Educativo E.S. = Error estándar

Fuente: Base de datos PISA 2015 y PISA para el Desarrollo

desfavorecidos del país está por debajo del de los estudiantes igualmente desfavorecidos en los países de la OCDE. El rendimiento es comparable con el de estudiantes igualmente desfavorecidos de Guatemala, Paraguay y República Dominicana.

Además, los estudiantes más favorecidos de Honduras tienen, por sistema, un desempeño inferior al de estudiantes igualmente favorecidos en los países de la OCDE. De hecho, el desempeño de los estudiantes de Honduras está por debajo del desempeño de estudiantes similares en los países de la OCDE, en todos los niveles del estado socioeconómico. Los estudiantes de Chile, Costa Rica y México tienen mejores resultados que los estudiantes hondureños, aunque estén ubicados en una posición similar en el estado socioeconómico.

Al estudiar la desigualdad en los resultados educativos a través de la inclinación y la fuerza de la relación entre el desempeño medio y el estado socioeconómico, en Honduras se destacan inclinaciones relativamente suaves, lo que significa que el estado socioeconómico

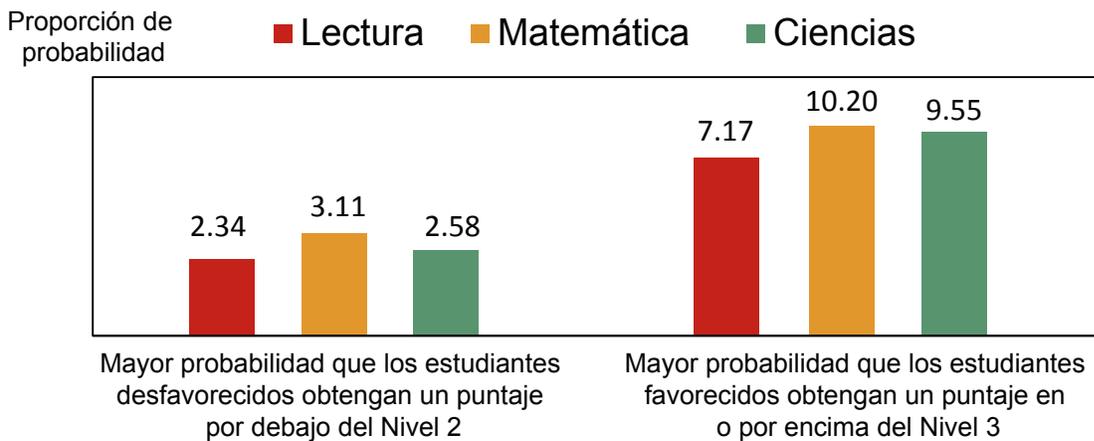
está vinculado a menores diferencias en el desempeño medio, que en los países de la OCDE, en promedio. Al mismo tiempo, la relación entre el estado socioeconómico y el desempeño es de fuerza similar a la de los países de la OCDE, en promedio. Esta relación indica que a pesar de los resultados de estudiantes favorecidos y desfavorecidos no son tan dispares en Honduras como en otros países, las probabilidades de tener buenos resultados siguen siendo relativamente bajas entre los estudiantes desfavorecidos, en comparación con los estudiantes más favorecidos.

Al examinar las diferencias entre los estudiantes con mejor y peor rendimiento en los distintos niveles socioeconómicos, Honduras muestra una relación más estrecha entre el estado socioeconómico y un desempeño alto. Esto indica que el estado socioeconómico limita las probabilidades de los estudiantes desfavorecidos de alcanzar un alto desempeño en mayor medida de lo que protege a los estudiantes favorecidos de caer a niveles relativamente bajos del desempeño (OCDE, 2016a: tabla I.6.5).

Así, las probabilidades de los estudiantes de Honduras de alcanzar un nivel básico de desempeño en lectura o matemáticas, suelen ser mucho menores para los estudiantes desfavorecidos que para el resto. La figura 16 compara las probabilidades de alcanzar un nivel básico de desempeño que tiene el 25 % de

estudiantes con el estado socioeconómico más bajo de Honduras, con las del 75 % restante de los estudiantes. En Honduras, ese 25 % de estudiantes particularmente desfavorecidos, tiene más del doble de probabilidades de tener un desempeño inferior al nivel básico en todas las áreas.

Figura 16: Probabilidad de tener un desempeño bajo entre estudiantes desfavorecidos, en relación con los estudiantes no desfavorecidos



Fuente: Base de datos PISA 2015 y PISA para el Desarrollo

Recuadro 4. Representación gráfica de los indicadores de la inclusión y la justicia socioeconómica

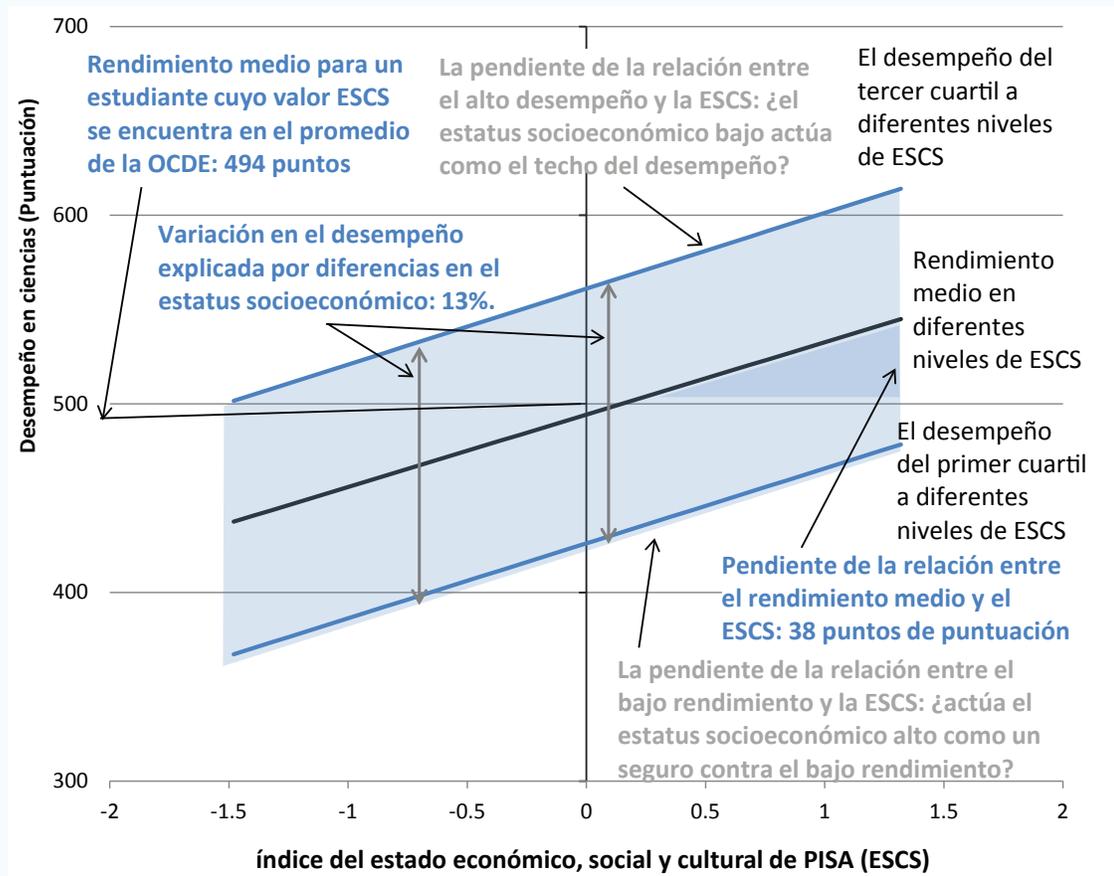
La figura 17 muestra la relación entre el índice del nivel económico, social y cultural de PISA para los países de la OCDE en promedio y señala los diversos indicadores de la inclusión y la justicia socioeconómicas que se examinan en el presente capítulo.

La curva negra en el centro representa el desempeño medio observado en los distintos niveles del estado socioeconómico. Al comparar la posición vertical de la curva entre los países, por ejemplo, en el valor cero del índice del nivel económico, social y cultural de PISA (la media internacional), es posible identificar diferencias en el desempeño, una vez descontado el estado socioeconómico de los estudiantes; esto constituye un indicador de la inclusión.

La inclinación de esta curva indica en qué medida, de media, el desempeño de los estudiantes con un estado socioeconómico más elevado está por encima del de los estudiantes con un estado socioeconómico inferior. De esta manera, la inclinación indica el nivel de desigualdad atribuible al estado socioeconómico. Las inclinaciones pronunciadas indican una mayor desigualdad, mientras que las inclinaciones suaves apuntan a una menor desigualdad. La

inclinación de esta curva también podría cambiar en el continuo del estado socioeconómico, lo que indicaría que ciertos niveles del estado socioeconómico están más estrechamente vinculados a las diferencias en el desempeño que otros. Sin embargo, en esta sección nos centraremos en la inclinación media como indicador de equidad.

Figura 17: Estado socioeconómico de los estudiantes y desempeño en ciencias en los países de la OCDE



Por otra parte, las curvas azules que hay por encima y por debajo de la curva negra representan el área en la que se encuentra el 50 % de los estudiantes cuya puntuación está más cerca de la media, independientemente del estado socioeconómico: equivalen a los cuartiles superior e inferior del desempeño de los distintos niveles del estado socioeconómico. Un indicador importante de la equidad está vinculado tanto con la inclinación de la relación media como con la distancia entre esas dos líneas: para una inclinación dada, cuanto más cerca estén las dos líneas azules entre sí, más fuerte será la relación entre el estado socioeconómico y el desempeño. Técnicamente, la fuerza de la relación se mide mediante la cuota de variación en el desempeño explicada por el índice del nivel económico, social y cultural de PISA. Cuando la relación entre el entorno social y el desempeño es débil, entonces otros factores distintos del estado socioeconómico tienen mayores probabilidades de influir más en el rendimiento

del alumno. En cambio, cuando la relación es fuerte, el estado socioeconómico puede dictar en gran medida el desempeño que los estudiantes pueden alcanzar en un sistema.

Del mismo modo que la inclinación puede variar en los distintos niveles del estado socioeconómico, lo mismo puede ocurrir con la distancia entre el cuartil superior y el inferior. Cuando la curva superior tiene una inclinación más acentuada que la inferior, esto podría indicar que las desventajas socioeconómicas pueden ejercer de techo para el rendimiento de los estudiantes, mientras que los privilegios socioeconómicos no protegen de un desempeño bajo. Si, por el contrario, la curva superior es menos pronunciada que la inferior, y la variación de los resultados disminuye en función del estado socioeconómico, esto podría indicar que los privilegios socioeconómicos representan principalmente una garantía contra un bajo desempeño (relativo a la media del país), pero que una proporción significativa de los estudiantes desfavorecidos alcanzan niveles altos a pesar de su situación de desventaja.

Fuente: OCDE, Base de datos de PISA 2015, Tablas I.6.2a, I.6.4a, I.6.5

a. Variación en el desempeño entre centros educativos en zonas urbanas y rurales

Garantizar unos estándares elevados de manera constante en todos los centros educativos es un enorme desafío para cualquier sistema educativo. Algunas diferencias en el desempeño entre centro educativo podrían tener que ver con la composición socioeconómica u otras características de los estudiantes.

Cuando hay grandes disparidades entre los recursos en los hogares y comunidades de que disponen los distintos centros educativos, la tarea de garantizar que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades de tener éxito no se desarrolla en condiciones de igualdad.

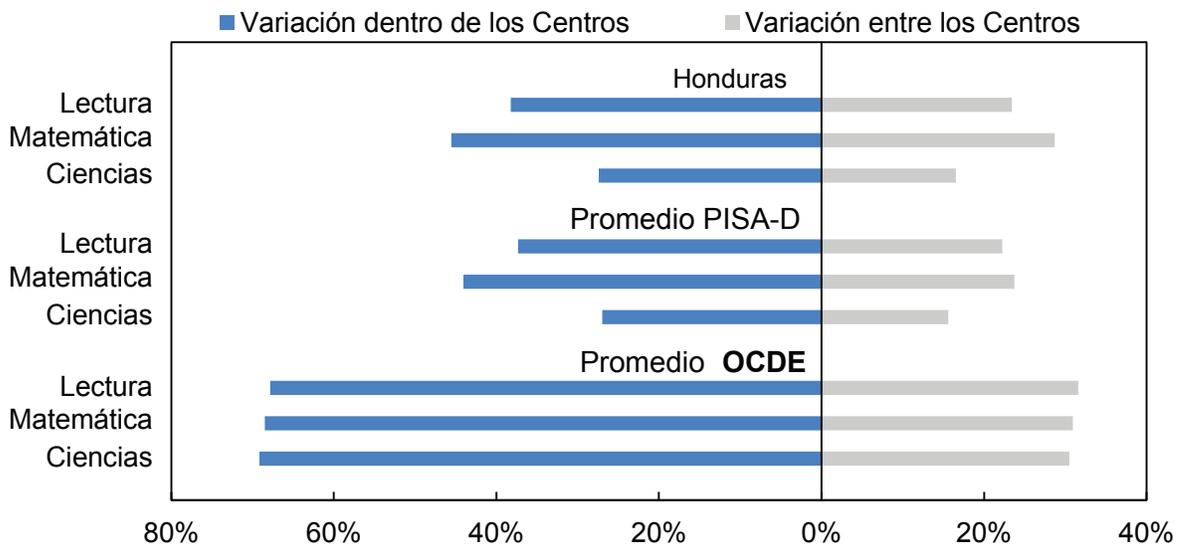
Estas disparidades podrían tener que ver con la segregación residencial, basada en los ingresos o en el entorno cultural o étnico; también podrían estar relacionadas con el diseño de los sistemas educativos y de las políticas del sistema educativo, como las diferencias en el nivel de autonomía que se concede a los centros educativos o las políticas que incentivan una mayor competitividad entre centros educativos por los estudiantes y una mayor selección de centros educativos (Hsieh y Urquiola, 2006; Söderström y Uusitalo, 2010; Willms, 2010).

La figura 18 representa la variación en el desempeño de los estudiantes en lectura, matemáticas y ciencias entre los centros educativos de Honduras y dentro de estos, en comparación con las medias de la OCDE y la media de los países participantes en PISA-D.

La longitud total de la barra representa la variación total en Honduras, como proporción del nivel medio de la variación en el desempeño en la OCDE. La parte gris de la barra representa la proporción de esas diferencias que se está observando entre centros educativos y la parte azul, la proporción observada dentro de los centros educativos.

La figura 18 muestra que Honduras se caracteriza por una variación total baja en los resultados de los estudiantes. Sin embargo, también muestra que la variación se debe en gran medida a las diferencias en el desempeño dentro los centros educativos. Los sistemas educativos integrados (aquellos que no separan a los estudiantes por programa o escuela, basándose en sus capacidades) suelen mostrar pequeñas variaciones del desempeño entre centros educativos.

Figura 18: Variación en el desempeño entre los centros educativos y dentro de estos



Fuente: base de datos OCDE PISA 2015, base de datos OCDE PISA-D 2018

En Honduras, la variación entre los centros educativos podría no deberse a la existencia de distintas vías o itinerarios para la educación de estudiantes de distintas capacidades, sino más bien a la naturaleza de una sociedad segregada socioeconómicamente.

La figura 19 muestra la variación entre y dentro de los centros educativos como una proporción de la variación total, tanto en lo relativo al desempeño de los estudiantes en matemáticas, como al estado socioeconómico de los estudiantes. La altura de las barras puede interpretarse como medida de lo fuerte que es el vínculo entre asistir a un centro educativo en particular y el desempeño, mientras que los símbolos indican lo estrechamente que están vinculadas los centros educativos con las diferencias en el estado socioeconómico.

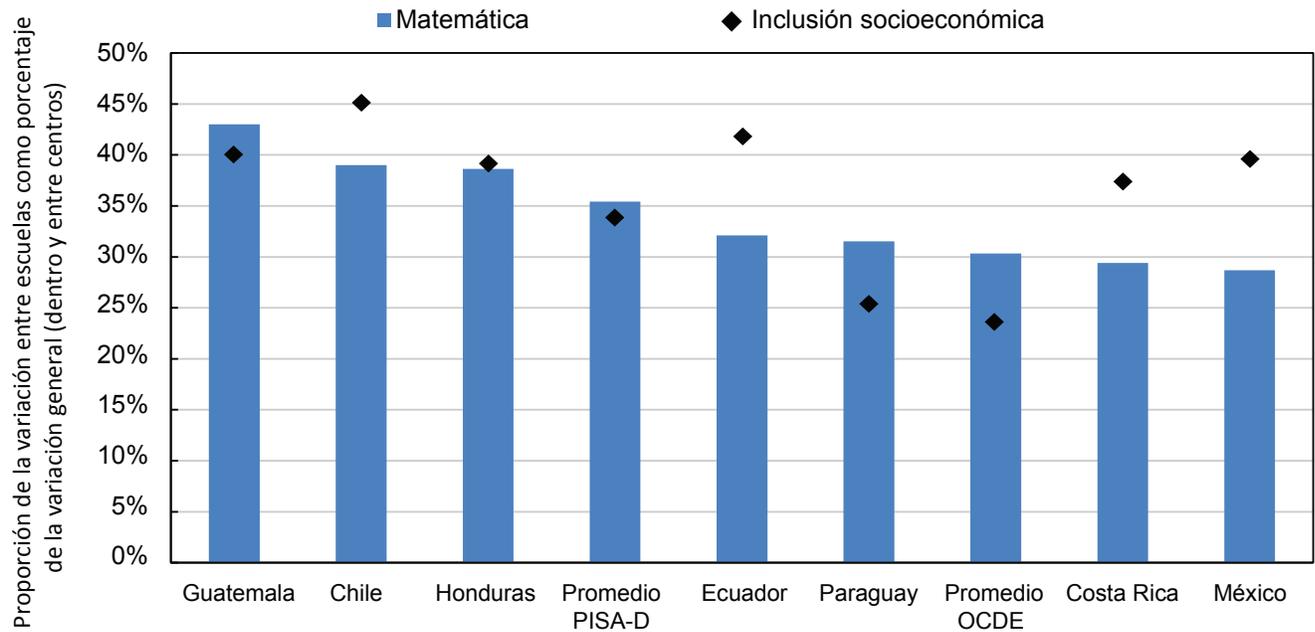
Los centros educativos en Honduras parecen estar más estrechamente asociadas al estado socioeconómico, que en los países de la OCDE, en promedio. Eso significa que en Honduras, los estudiantes tienden a asistir a centros educativos

en los que la mayoría de sus compañeros provienen de un entorno socioeconómico similar.

La relación entre los centros educativos y la condición socioeconómica en Honduras, es opuesta a la relación que muestran los países de la OCDE, cuyos centros educativos en promedio están más estrechamente vinculados con los resultados de los estudiantes, que con sus recursos socioeconómicos.

No sorprende que el principal canal a través del que se conectan las desventajas socioeconómicas con los resultados de los estudiantes tenga que ver con los propios centros educativos; dentro de cada centro educativo, las ventajas o desventajas socioeconómicas solo están ligeramente vinculadas al desempeño. Esto tiene implicaciones importantes sobre cómo gestionar los recursos para mejorar la equidad del sistema: más concretamente, al compensar a los centros educativos, en lugar de a los estudiantes, por su situación de desventaja socioeconómica, Honduras aún puede lograr un buen equilibrio entre transferencias y necesidades

Figura 19: Diferencias entre centros educativos en el desempeño de matemáticas y estado socioeconómico



Los países y las economías se clasifican en orden ascendente de la proporción de variación en el rendimiento de las matemáticas que se encuentra entre las escuelas.

Fuente: base de datos OCDE PISA 2015, base de datos OCDE PISA-D 2018

adecuadas y evitar ciertos problemas como la estigmatización, un escaso aprovechamiento y los costes administrativos que suelen asociarse a las políticas más individualizadas.

Las diferencias entre centros educativos observadas en Honduras reflejan también, en parte, una división entre centros educativos de regiones urbanas y rurales.

Los datos de encuestas en los hogares de países de ingreso medio y bajo muestran de manera

consistente que los niños de zonas rurales (ver una descripción de cómo define PISA los centros educativos urbanos y rurales en el Recuadro 5) tienen bastantes menos probabilidades de pasar del primero y segundo ciclo al tercero y más probabilidades de retrasarse en su progreso grado tras grado (Unesco, 2015). Por lo tanto, en muchas regiones las oportunidades de participar en la educación siguen estando distribuidas de manera desigual, dependiendo de la ubicación de los estudiantes.

Recuadro 5. Cómo define PISA los centros educativos urbanos y rurales

PISA-D recopiló información sobre el carácter urbano de los estudiantes de dos maneras. En primer lugar, todos los países participantes en PISA-D lo incluyeron entre las variables de estratificación para obtener muestras de centros educativos. De esta manera, se garantiza que las muestras de centros educativos son representativas no solo del conjunto del país, sino también por separado, de los centros educativos de zonas rurales y urbanas del país.

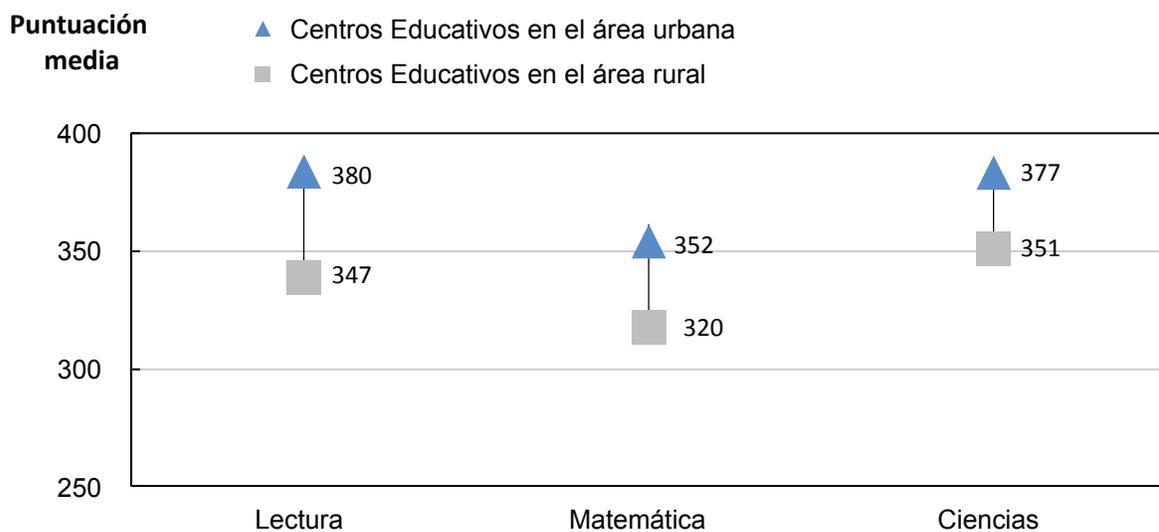
Cada país definió las regiones rurales y urbanas según sus propios criterios nacionales. Además, PISA preguntó a los directores de centros educativos cuál de las siguientes definiciones describía mejor la comunidad en la que se ubicaba su escuela:

1. Pueblo, aldea o zona rural (menos de 3,000 personas)
2. Ciudad pequeña (entre 3,000 y 15,000 personas; aproximadamente)
3. Ciudad mediana (entre 15,000 y 100,000 personas; aproximadamente)
4. Ciudad grande (entre 100,000 y 1,000,000 de personas; aproximadamente)
5. Ciudad muy grande (de más de 1,000,000 de personas)

Los centros educativos rurales son aquellas cuyo director respondió «pueblo, aldea o zona rural», mientras que los centros educativos urbanos son aquellas cuyo director respondió «ciudad grande» o «ciudad muy grande».

En Honduras, puede observarse una diferencia significativa entre el desempeño de los estudiantes de centros educativos urbanos y rurales en lectura. Los estudiantes de la zona urbana rinden 33 puntos más en promedio en lectura y en matemáticas, que los de la zona rural. La probabilidad de que los estudiantes de la zona rural tengan menor rendimiento en lectura que los de la urbana es de 2; sin embargo, al descontar el estado socioeconómico de las familias y de los estudiantes, se reduce a 1, pero nunca llegan a igualarse. Considerando que cada 40 puntos puede traducirse aproximadamente a un año de aprendizaje, los estudiantes de la zona rural estarían a algo menos de un año de aprendizaje de los estudiantes de la zona urbana.

Figura 20: Puntos de diferencia en lectura, matemáticas y ciencias entre centros educativos rurales y urbanos



Fuente: base de datos OCDE PISA 2015, base de datos OCDE PISA-D 2018

Los capítulos 4 y 5 se centrarán más en las diferencias de los entornos educativos y los recursos escolares entre zonas urbanas y rurales; esta sección señala las diferencias en los resultados educativos observados en las distintas regiones de Honduras.

b. Variación en el desempeño entre centros educativos privados o públicos

Las diferencias entre los estudiantes que asisten a centros educativos privados y los que asisten a los públicos, son significativas. El puntaje obtenido en el área de matemáticas en los privados es de 53 puntos más que en los centros educativos públicos; descontando el estado socioeconómico, esto se reduce a 36 puntos.

El puntaje obtenido en el área de lectura en los centros educativos privados es de 55 puntos más que en los públicos, restando el estado socioeconómico esto se reduce a 39 puntos. Si se toma en cuenta el punto de comparación de los 40 puntos, los centros educativos privados en promedio tendrían una ventaja de un año

de aprendizajes con relación a los centros educativos públicos.

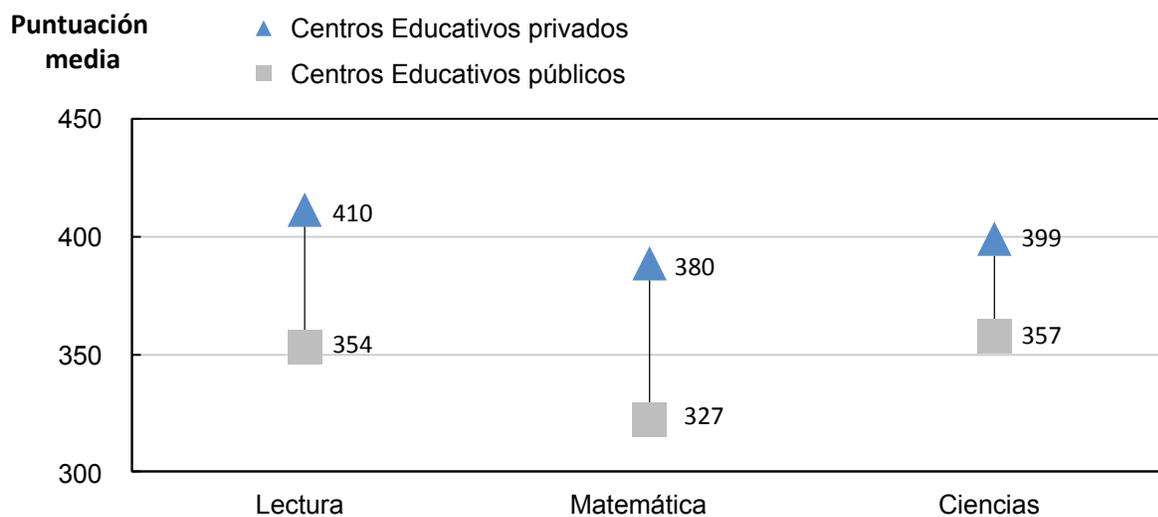
El puntaje obtenido en ciencias en los centros privados es de 42 puntos sobre los públicos; sin embargo, es en el área de ciencias que se detecta la menor variación de puntos (27) después de tomar en consideración el estado socioeconómico de los estudiantes.

Esta brecha en el desempeño también se observa en los demás países participantes en PISA y PISA-D cuya brecha se reduce después de tomar en cuenta los niveles socioeconómicos de los estudiantes.

Sin embargo, en el caso de Honduras, la brecha sigue siendo significativa por lo que la diferencia en el desempeño también se debe a causa de otros factores como la asignación de recursos materiales y de personal (estos se discuten más a fondo en el capítulo 4)

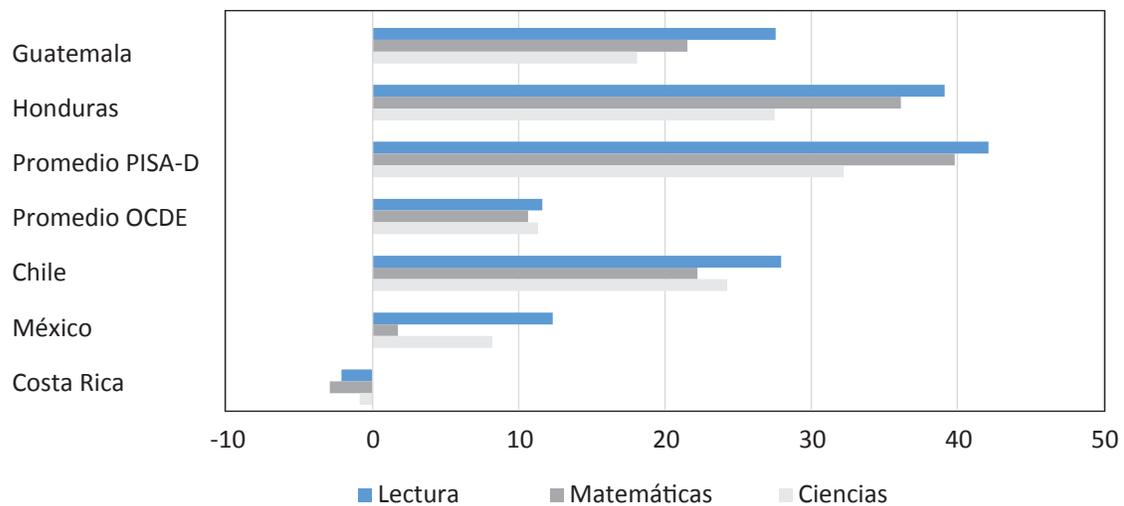
La figura 21 detalla la diferencia entre el desempeño de los centros educativos.

Figura 21: Puntos de diferencia en lectura, matemáticas y ciencias entre centros educativos públicos y privados



Fuente: base de datos OCDE PISA 2015, base de datos OCDE PISA-D 2018

Figura 22: Variación de puntos entre el desempeño en lectura, matemáticas y ciencias después de tomar en cuenta el estado socioeconómico de los estudiantes.

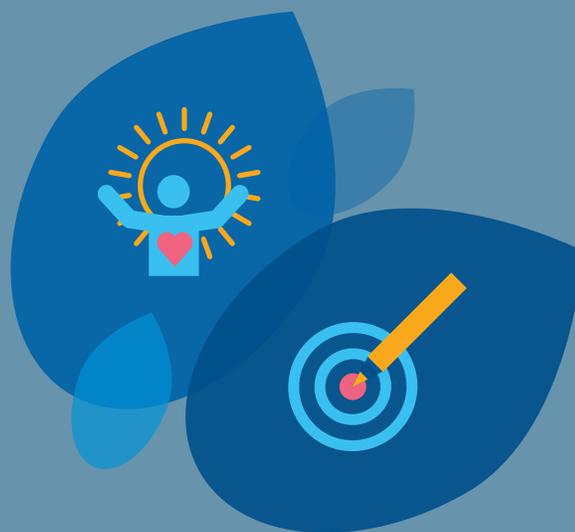


Fuente: base de datos OCDE PISA 2015, base de datos OCDE PISA-D 2018

De manera similar, la figura 22 muestra la variación de puntos después de tomar en cuenta el estado socioeconómico de los estudiantes en comparación con la variación de los países de la OCDE, los países participantes de PISA-D y los demás países de referencia.



CAPÍTULO 3
SALUD, BIENESTAR, ACTITUDES
HACIA EL CENTRO EDUCATIVO Y EL
APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES DE
15 AÑOS EN HONDURAS



CAPÍTULO 3

Salud, bienestar, actitudes hacia el centro educativo y el aprendizaje de los estudiantes de 15 años en Honduras

Este capítulo describe la salud, el bienestar y las actitudes hacia el centro educativo y el aprendizaje de los estudiantes de 15 años. Identifica para cada resultado, una población vulnerable con una salud y bienestar insuficiente, o bien, actitudes negativas hacia el centro educativo y al aprendizaje; resume su relación con los logros y el rendimiento que se abordan en el capítulo 2.

SALUD, BIENESTAR, ACTITUDES HACIA EL CENTRO EDUCATIVO Y EL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES DE 15 AÑOS EN HONDURAS

El bienestar puede definirse como el funcionamiento y las capacidades necesarias para vivir una vida feliz y satisfactoria (OCDE, 2017, p. 61). Aunque el bienestar es, en cierta medida, un constructo cultural, algunos de sus aspectos se aceptan de forma universal; estos incluyen, más concretamente, una dimensión física (buena salud) y una dimensión emocional, además de las dimensiones materiales (riqueza y satisfacción de las necesidades primarias), cognitiva y social. También se utiliza el término «bienestar» más específicamente para designar las valoraciones subjetivas que la gente hace de su propia vida (Diener, 2007).

Algunas conceptualizaciones del bienestar, incluyendo la empleada en el marco de PISA 2015, se refieren a una dimensión psicológica del bienestar que comprende tanto los elementos emocionales, como una motivación vital que, en los adolescentes, incluye el involucramiento en el centro educativo y las metas y ambiciones que tengan para el futuro. Por lo tanto, aunque el marco de PISA-D considera las actitudes hacia el centro educativo y el aprendizaje como un resultado independiente, al margen del resultado en materia de salud y bienestar, a efectos del presente capítulo, se abordarán dentro de la dimensión psicológica del bienestar.

Este capítulo se centra en el bienestar físico y psicológico de los jóvenes de 15 años en Honduras y su correlación con las dimensiones del bienestar, pobreza (un indicador del bienestar material de sus familias), logros y rendimiento académico (como indicadores del bienestar cognitivo y del bienestar material en el futuro). Cada una de las distintas dimensiones del bienestar constituye un resultado individual, pero también puede considerarse como una condición posibilitadora del resto de las dimensiones y, en última instancia, de la calidad de vida general de los estudiantes.

Todos los indicadores del bienestar físico y psicológico empleados en este capítulo se basan en autoevaluaciones: al preguntar a los jóvenes de 15 años por sus sentimientos y opiniones sobre la vida y el centro educativo, PISA-D les da la oportunidad de expresarse como individuos. Esta decisión también pone de relieve que, aunque es muy importante invertir en el futuro de niños y adolescentes (por lo tanto, en su aprendizaje), es al menos igual de importante prestar atención a su bienestar actual y promover un desarrollo sano «aquí y ahora». De hecho, en cada etapa de la vida, el bienestar es un estado dinámico: la evaluación del bienestar debe responder tanto al estado actual y a los logros (funcionamiento), como a la libertad que se tiene (capacidades) para luchar por lo que les importa en la vida (Sen, 1999); el bienestar actual es un resultado acumulativo de numerosas influencias recibidas a lo largo de la vida.

Más concretamente, PISA-D incluye evaluaciones generales (subjetivas) de la salud y satisfacción vital de los adolescentes. Además, dado su enfoque pedagógico y su orientación sobre políticas, enfatiza los aspectos del bienestar psicológico más directamente relacionados con sus experiencias en el centro educativo: el bienestar emocional de los estudiantes queda plasmado mediante preguntas relativas a la ansiedad escolar, mientras que la motivación de los adolescentes queda reflejada más concretamente por sus actitudes hacia el centro educativo y el aprendizaje (por ejemplo: esforzarme en el centro educativo me ayudará a conseguir un buen trabajo). Las mediciones de la salud, el bienestar psicológico y la valoración de los resultados de la escolarización de PISA-D aparecen descritas en detalle en el Recuadro 6.

Hacia los 15 años, los adolescentes han pasado una cantidad considerable de tiempo en el aula asistiendo a clase, socializando con sus

compañeros e interactuando con los docentes y otro personal educativo. Por ello, lo que ocurre en el centro educativo es importante para entender si los estudiantes disfrutaban de una buena salud física y mental, lo felices y satisfechos que están con distintos aspectos de su vida y sus actitudes hacia el centro educativo y el aprendizaje.

Al mismo tiempo, su salud y bienestar a los 15 años, así como sus actitudes hacia el centro educativo y el aprendizaje, son el resultado acumulativo de numerosas influencias a lo largo de su vida: su disposición genética y las primeras influencias sobre su desarrollo físico y cognitivo; la influencia directa de su salud y bienestar pasados sobre su estado actual; la exposición a entornos que promueven un desarrollo sano y el acceso a los recursos necesarios en sus familias, comunidades y centros educativos. Aunque este capítulo destaca algunos de los

vínculos entre los resultados en materia de salud y bienestar y factores de los centros educativos y la educación actual, esto no niega la importancia de otros factores en el desarrollo de la salud y el bienestar de los jóvenes de 15 años.

Este capítulo solo incluye unas comparaciones limitadas con otros países, al contrario que en el capítulo 2, y se centra en las diferencias dentro de Honduras (por ejemplo, entre los jóvenes y las jóvenes), en la relación existente entre estos resultados y el rendimiento y los logros expuestos en el capítulo anterior. La ausencia de comparaciones entre países solo se debe hasta cierto punto a las limitaciones de los datos (ausencia de datos comparables de los países que participaron en PISA 2015); más bien, tiene que ver con la naturaleza subjetiva de las escalas de los informes y, por lo tanto, con las dudas sobre la validez de las comparaciones (Recuadro 7).

Recuadro 6. Cómo mide PISA-D la salud, el bienestar y las actitudes hacia el centro educativo y el aprendizaje

PISA-D cuenta con una serie de indicadores de salud y bienestar de los adolescentes que comprenden las evaluaciones subjetivas de la satisfacción vital y la salud en general, la vivencia de hechos y emociones negativas (por ejemplo, enfermedad, hambre y ansiedad) y las actitudes positivas y la motivación que favorecen un desarrollo sano. La mayoría de los datos de PISA-D sobre salud y bienestar se basan en las evaluaciones realizadas por los propios estudiantes, lo que da a los adolescentes la oportunidad de expresar cómo se sienten y lo que opinan de su vida, de los centros educativos y del aprendizaje.

Salud

La principal medida del bienestar físico es la autoevaluación de la salud. Se solicitó a los estudiantes que evaluaran de manera subjetiva su salud en una escala del 0 al 10 («en general, diría que tu salud es...»). La escala incluía cinco descriptores (mala, aceptable, buena, muy buena y excelente), con las etiquetas «mala» y «excelente» en los extremos y la de «buena» alrededor del número 5. Se considera que los estudiantes que escogieron valores entre el 0 y el 4, entienden que su salud es «mala» o «regular» y que su estado de salud es vulnerable. Esta medición no está disponible para los países que participaron en ciclos anteriores de PISA.

Además, la evaluación del bienestar físico de los estudiantes se complementa con preguntas sobre sus vivencias en cuanto a problemas relativos a la salud, como dolencias, hambre, ansiedad, depresión, dolor y enfermedad, así como mediante la comunicación de discapacidades físicas o sensoriales. Se ofrece una descripción más detallada de estas mediciones con motivo de su primera mención en este capítulo.

Bienestar psicológico

La principal medición del bienestar psicológico se basa en una escala general de la satisfacción vital. El cuestionario de PISA-D pidió a estudiantes (y jóvenes fuera del sistema educativo) que evaluaran su vida en una escala del 0 al 10, según la cual 0 sería la peor vida posible y 10 la mejor vida posible. Esta misma medición se empleó en PISA 2015. Al igual que en el informe de PISA 2015 (OCDE, 2017), en este capítulo se considera que los estudiantes que evaluaron su vida con valores entre el 0 y el 4 de la escala de satisfacción vital están «insatisfechos con la vida» (y son vulnerables); los que la evaluaron con un 5 o un 6 están «moderadamente satisfechos», los que la evaluaron con un 7 o un 8 están «satisfechos» y los que le dieron una nota de 9 o 10 están «muy satisfechos».

Además, el cuestionario de PISA-D también incluía preguntas sobre sus vivencias de estados afectivos negativos (ansiedad y depresión). Se ofrece una descripción más detallada de estas mediciones con motivo de su primera mención en este capítulo. Las mediciones emitidas por los propios estudiantes sobre su satisfacción vital se consideran indicadores más sólidos del bienestar subjetivo que las declaraciones relativas a estados afectivos positivos o negativos (Gilman et al. 2008).

Valoración de los resultados de la escolarización

Las actitudes positivas hacia el centro educativo y el aprendizaje son un aspecto del bienestar psicológico al que PISA-D presta especial atención, debido a sus implicaciones para las políticas educativas. Si los estudiantes comparten los valores escolares y encuentran sentido y propósito a lo que hacen en el centro educativo, esto puede promover que se involucre y participe en el aprendizaje de por vida.

La escala de «valoración de los resultados de la escolarización» se desarrolló basándose en la medida en que los estudiantes estaban de acuerdo (en una escala de cuatro puntos que iba desde «totalmente en desacuerdo» a «totalmente de acuerdo») con las siguientes frases:

- El Centro Educativo me ha ayudado a tener la confianza necesaria para tomar decisiones.
- En el Centro Educativo me han enseñado cosas que podrían ser útiles en un trabajo.
- Esforzarme mucho en el Centro Educativo me ayudará a conseguir un buen trabajo.
- Esforzarme mucho en el Centro Educativo me ayudará a entrar a una buena universidad.
- Me gusta recibir buenas calificaciones.
- Es importante esforzarse mucho en el Centro Educativo.

La pregunta de la que se obtuvo esta información, no se incluyó en PISA 2015, pero sí formó parte del cuestionario de PISA 2012, lo que permitió algunas comparaciones internacionales limitadas.

El cuestionario para los jóvenes fuera del sistema educativo también incluía una pregunta de este tipo, en la que se preguntaba a los participantes por su nivel de acuerdo con las siguientes frases: La escuela ha hecho muy poco para prepararle para la vida adulta, la escuela es una pérdida de tiempo, la escuela le ha ayudado a tener confianza para tomar

decisiones, la escuela le ha enseñado cosas que podrían ser útiles en un trabajo, esforzarse mucho en la escuela le ayudará a conseguir un buen trabajo.

En PISA-D se desarrolló una escala de síntesis («índice de actitudes hacia el centro educativo-valoración de los resultados de la escolarización») para facilitar las comparaciones entre estudiantes (y entre estudiantes y jóvenes fuera del sistema educativo).

En este capítulo se considera que los estudiantes tienen una actitud negativa hacia el centro educativo y el aprendizaje si están «en desacuerdo» o «totalmente en desacuerdo» con al menos tres de las frases enunciadas arriba, lo que se correspondería con un valor de 5 en la escala de síntesis.

Recuadro 7. ¿Se puede comparar la salud y el bienestar entre países?

Hay que interpretar con prudencia los datos de PISA-D sobre la salud, el bienestar y las actitudes hacia el centro educativo y el aprendizaje. A pesar del minucioso proceso de desarrollo, traducción, adaptación y selección de las preguntas incluidas en los cuestionarios y del análisis de las respuestas de los estudiantes (y jóvenes fuera del sistema educativo), no puede garantizarse una comparabilidad total entre países y subpoblaciones.

Los cuestionarios de PISA utilizan las declaraciones de los propios estudiantes para obtener mediciones sobre su salud, bienestar y actitudes hacia el centro educativo y el aprendizaje. Las declaraciones de los estudiantes son informativas y útiles, pero susceptibles de incluir tres sesgos distintos: conveniencia social, es decir, la tendencia a dar respuestas más aceptables en el propio contexto social y cultural (Edwards, 1953); el sesgo del grupo de referencia, o sea, la influencia de un grupo de comparación implícito que el participante solo conoce en el momento de seleccionar valores dentro de una escala subjetiva y los sesgos de estilo de respuesta, como la tendencia a escoger o evitar respuestas extremas. Estos sesgos pueden funcionar de manera distinta en los diferentes contextos culturales, limitando así la comparabilidad de las respuestas entre países (van Hemert, Poortinga y van de Vijver, 2007). Además, al comparar las respuestas dadas en distintos idiomas, las diferencias sutiles por los matices de la traducción podrían añadir incertidumbre a las comparaciones; esta inseguridad es especialmente difícil de identificar y delimitar en resultados medidos por una sola o pocas preguntas, tal como se documenta en el informe técnico más adelante.

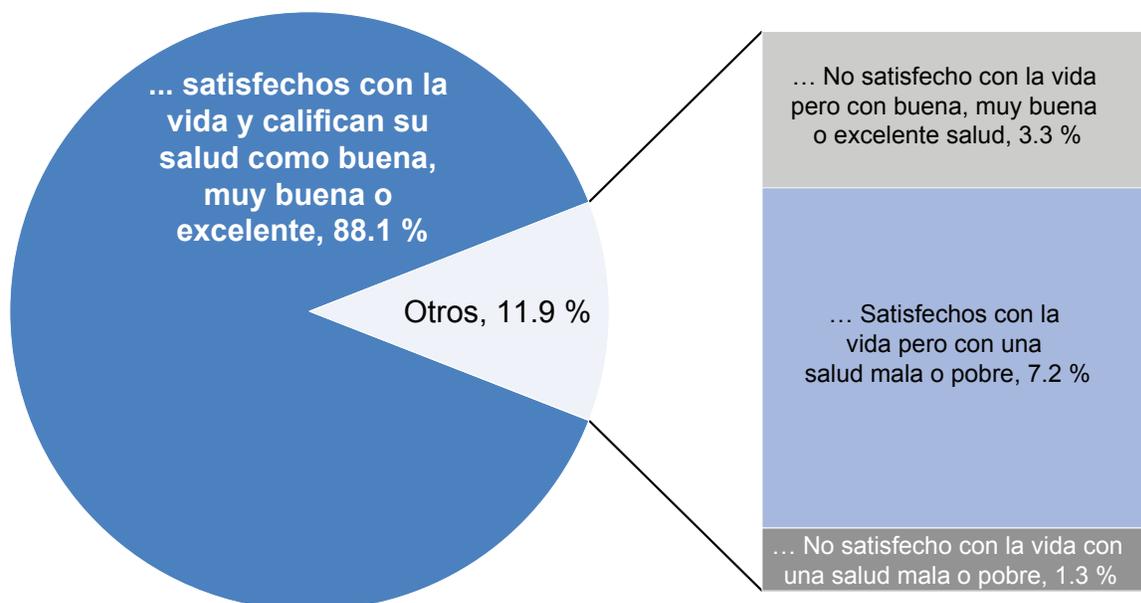
Las comparaciones dentro y entre países, también varían en función de las tasas de respuesta que podrían ser distintas en los diferentes grupos de participantes. Para poder representar fielmente la distribución del rendimiento académico de la población, PISA-D incluye ajustes de no respuesta y asigna valores imputados (es decir, valores estimados a partir de un modelo, basados en información conocida sobre el participante) en sus cálculos de las competencias en lectura, matemáticas y ciencias; sin embargo, las no repuestas siguen afectando a los resultados autodeclarados basados en mediciones de los cuestionarios, por ejemplo, cuando los estudiantes con un peor rendimiento tienen dificultades para completar el cuestionario. El nivel total de ausencia de datos en Honduras debido a la no respuesta del cuestionario para los estudiantes, es del 2.6 % en la autoevaluación de la salud, del 2.8 % en la satisfacción vital y del 7.1% en el índice de actitudes hacia el centro educativo-valoración de los resultados de la escolarización.

1. NIVELES DE SALUD, SATISFACCIÓN VITAL Y BIENESTAR EMOCIONAL ENTRE LOS JÓVENES DE 15 AÑOS

Esta sección analiza los niveles de salud y bienestar declarados por los estudiantes de 15 años. La figura 23 ofrece un resumen de las principales mediciones relativas a salud y bienestar en Honduras. El porcentaje de jóvenes de 15 años satisfechos con su vida y que disfrutaban de buena salud en Honduras es

del 88.1%; un 7.2 % de estudiantes afirma estar satisfecho con la vida a pesar de reconocer que su salud es mala o aceptable; mientras que un 3.3 % de los estudiantes afirma disfrutar de una salud buena, muy buena o excelente, pero muestra unos niveles de satisfacción vital bajos.

Figura 23: Salud y satisfacción vital según los propios estudiantes de 15 años



Fuente: base de datos PISA 2015 y PISA-D 2018

a. Autoevaluación de la salud y problemas de salud padecidos

La salud física de los jóvenes es la pieza clave de su bienestar físico. Es especialmente importante para las políticas educativas de los países con mediano y bajo ingreso económico, ya que la salud de los jóvenes en estos países se ve amenazada con más frecuencia de maneras que repercuten en sus resultados educativos (hambre, abusos físicos y emocionales, enfermedades crónicas —como el asma, la bronquitis, la diabetes o la epilepsia— y enfermedades graves que les obligan a faltar al centro educativo y quedarse atrás).

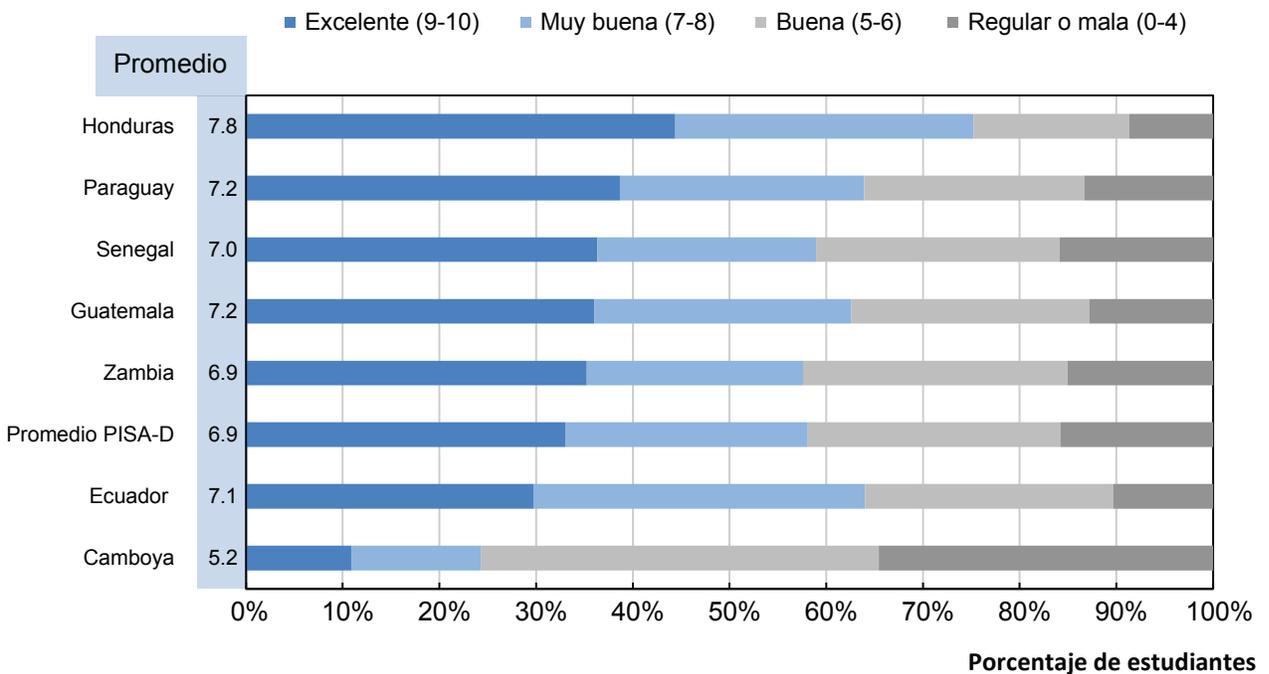
El principal indicador de la salud en PISA-D es un indicador subjetivo de la salud general (autoevaluación de la salud). Entre los adolescentes, la autoevaluación de la salud no solo depende de la presencia o ausencia de enfermedades crónicas o discapacidades, sino también de un entendimiento más amplio de uno mismo (Inchley et al., 2016, p. 71). Estudios empíricos han demostrado que la autoevaluación de la salud es un indicador que predice enfermedades y la mortalidad, incluso teniendo en cuenta otros factores (Idler y Benyamini, 1997).

PISA-D pide a los jóvenes de 15 años que describan su percepción general de su salud e indiquen los problemas concretos de salud que hayan tenido en el último año. El cuestionario a los padres de jóvenes fuera del sistema educativo también pregunta por las experiencias prenatales y tempranas del joven, por la salud de la madre durante el embarazo, las condiciones del parto o cualquier complicación durante el mismo, cómo se alimentó al joven durante los primeros seis meses de su vida, si tuvo algún problema de

salud durante sus primeros cinco años de vida y si había sido vacunado.

En promedio, el 8.7 % de los estudiantes de Honduras declaró que su salud era «mala» o «regular» (equivalente a los valores 0, 1, 2, 3 y 4 de la escala de autoevaluación de la salud que va del 0 al 10). El 16.1 % de los estudiantes indicó que su salud era buena (5 o 6), el 30.8 %, que era muy buena (7 u 8) y el 44.4 %, que era excelente (9 o 10) (ver figura 24).

Figura 24: Autoevaluación de la salud entre estudiantes de 15 años



Nota: Los estudiantes calificaron su salud en una escala de 0 a 10.

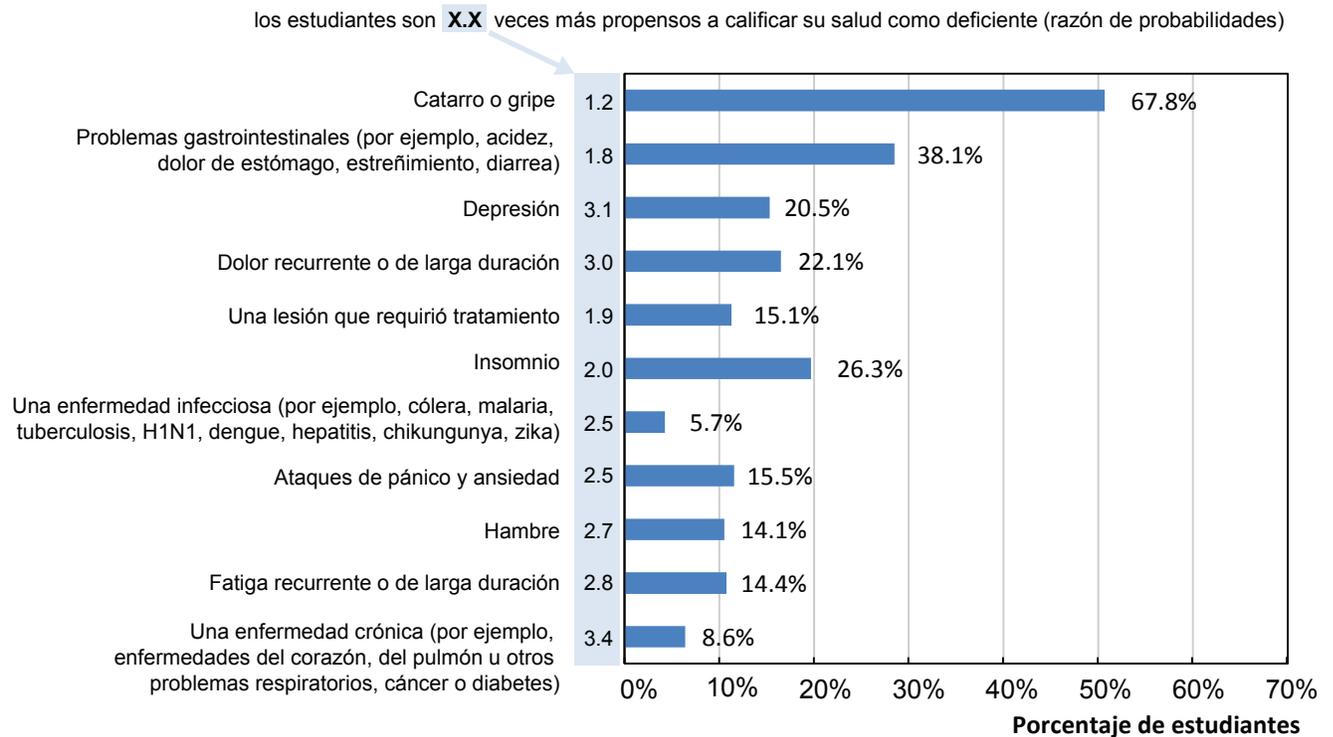
Los países y las economías se clasifican en orden descendente del porcentaje de estudiantes que obtuvieron una calificación de salud excelente.

Fuente: base de datos PISA 2015 y PISA-D 2018

Los estudiantes que dijeron tener mala salud tenían más probabilidades de indicar además que sufrían algún problema de salud actualmente o lo habían sufrido en el último año. La figura 25 muestra los porcentajes de estudiantes que reconocían tener un problema de salud y en qué medida la probabilidad de describir una salud «mala» o «aceptable» está relacionada con ellos.

El importante papel de la nutrición en el aprendizaje ha quedado bien establecido y la ingesta de la cantidad necesaria de alimento contribuye positivamente a los niveles de concentración y de compromiso de los estudiantes con el aprendizaje. La inseguridad alimentaria es, por lo tanto, una gran amenaza para la salud y el bienestar de los estudiantes.

Figura 25: Porcentaje de estudiantes que declaran tener problemas de salud



* «Hambre» representa el porcentaje de estudiantes que reportaron tener hambre, porque no había suficiente comida, al menos una vez por semana durante los 30 días anteriores a la prueba PISA.

Nota: Los problemas de salud se clasifican en orden descendente de su asociación con las calificaciones generales de salud como «mala» o «regular» (0 a 4 en la escala de salud), según lo indicado por el índice de probabilidades.

Fuente: Base de Datos de PISA para el Desarrollo.

En Honduras, el 14.1% de los estudiantes dijo haber pasado hambre al menos una vez a la semana en los últimos 30 días, debido a la escasez de alimentos y el 1.8 %, que había pasado hambre casi a diario

Los estudiantes con una discapacidad física también tenían más probabilidades de describir su salud como mala o aceptable. Según PISA-D, «discapacidad» hace alusión a una deficiencia visual, auditiva o física, o bien, a una enfermedad crónica que limita la capacidad de los jóvenes de 15 años de participar plenamente en las actividades escolares; o, en el caso de los jóvenes fuera del sistema educativo, en las actividades del día a día. Los porcentajes de estudiantes que declararon sufrir una discapacidad se encuentran en figura 26 en la siguiente página.

b. Satisfacción vital y bienestar emocional

¿En qué medida están satisfechos con su vida los adolescentes? En Honduras, en promedio, los estudiantes de 15 años están satisfechos con su vida: describen un nivel de 8.6 en una escala de satisfacción vital que va del 0 al 10 (figura27).

Buena parte de las reflexiones sobre el vínculo existente entre la educación y la calidad de vida de los estudiantes se ha centrado en los problemas mentales que pueden manifestar los jóvenes en el centro educativo.

Los adolescentes son especialmente vulnerables a sufrir trastornos psicológicos, puesto que la adolescencia es un período de grandes altibajos emocionales (Gilman y Huebner, 2003).

Figura 26: Porcentaje de estudiantes que declaran tener una discapacidad o enfermedad crónica, por tipo de discapacidad

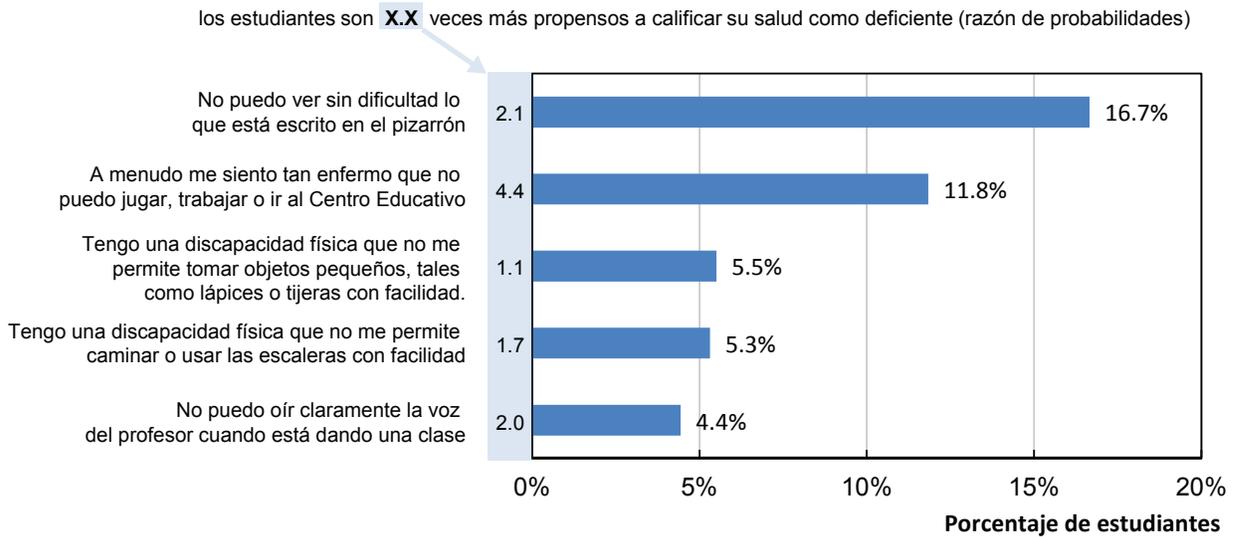
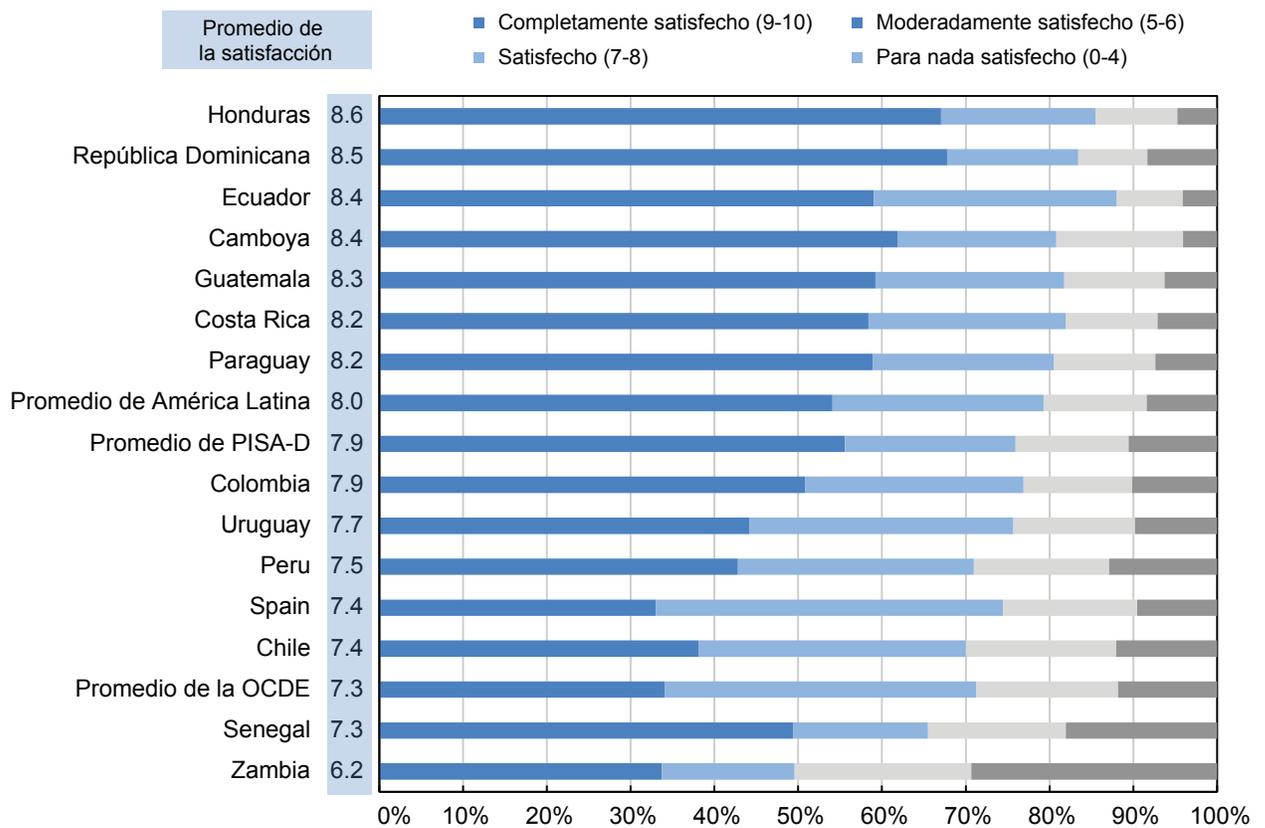


Figura 27: Satisfacción vital entre estudiantes de 15 años



Los países y las economías se clasifican en orden descendente del porcentaje de estudiantes que informaron estar muy satisfechos con su vida.

Fuente: base de datos PISA 2015 y PISA-D 2018

Los trastornos psicológicos más comunes incluyen la ansiedad y la depresión; aunque su origen suele ser complejo, las crecientes exigencias académicas a las que se enfrentan los adolescentes conforme avanzan en su educación, la presión por sacar mejores notas y la preocupación por sacar malas notas son algunas de las fuentes de estrés que más suelen citar los niños y adolescentes en edad escolar.

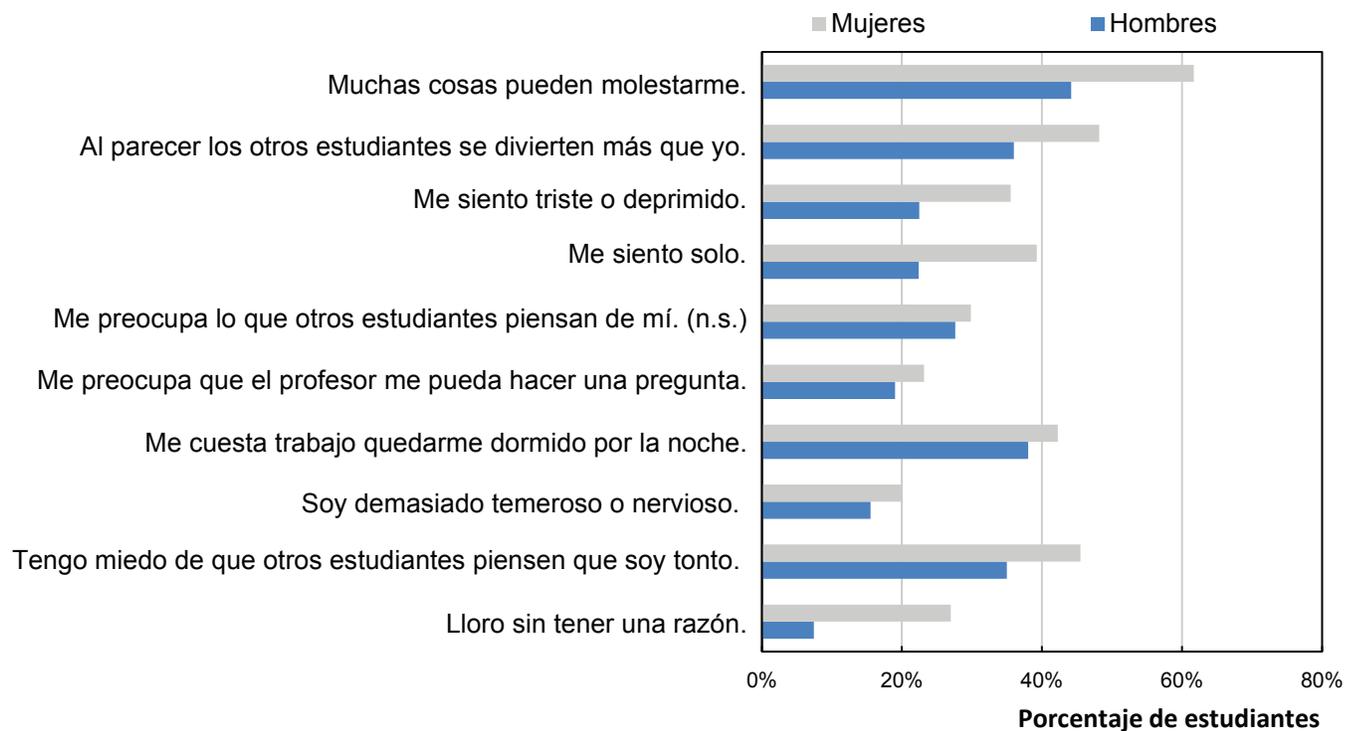
PISA-D pidió a los estudiantes que indicaran si tenían sentimientos considerados como síntomas de ansiedad o depresión y con qué frecuencia («nunca o casi nunca», «Aproximadamente una vez por semana», «dos o tres veces por semana» o «casi a diario»). Los sentimientos relacionados con los trastornos de ansiedad incluían «soy demasiado temeroso o nervioso», «tengo miedo de que otros estudiantes piensen que soy tonto», «me preocupa que el profesor

me pueda hacer una pregunta» y «me preocupa lo que otros estudiantes piensan de mí».

Los sentimientos relacionados con los trastornos depresivos incluían «lloro sin tener una razón», «me siento solo», «al parecer los otros estudiantes se divierten más que yo», «me siento triste o deprimido», «me cuesta trabajo quedarme dormido por la noche» y «muchas cosas pueden molestarme». De las declaraciones de los estudiantes sobre estos sentimientos se obtuvo una escala cuyos valores más elevados indicaban una mayor cantidad y una mayor frecuencia de sentimientos de depresión. Esto no se considera un diagnóstico clínico.

En la figura 28 puede observarse junto a cada sentimiento de ansiedad o depresión el porcentaje de estudiantes que indicaba que les ocurría «cerca de una vez por semana» o

Figura 28: Panorama general de los sentimientos de ansiedad y depresión de los estudiantes



Nota: los sentimientos de ansiedad y depresión se clasifican en orden descendente de su incidencia entre los estudiantes de 15 años. (n.s.) indica que la diferencia de género en la incidencia de un sentimiento particular de ansiedad y depresión no es estadísticamente significativa.

Fuente: Base de Datos de PISA para el Desarrollo.

con más frecuencia, así como el nivel medio de satisfacción vital y la prevalencia de una satisfacción vital baja por cada cuarto del índice de ansiedad y depresión.

En promedio, el 40.6 % de los estudiantes de Honduras indicó que suele preocuparse (es decir, «cerca de una vez por semana» o más). Del mismo modo, el 29.4 % de los estudiantes reconoció sentirse solo al menos una vez a la semana o más. Los estudiantes que describieron los niveles más elevados de depresión, también indicaron que su satisfacción vital era bastante inferior al resto de los estudiantes.

La relación entre los sentimientos de ansiedad y depresión y la baja satisfacción vital, demuestra

que el bienestar subjetivo de los estudiantes puede verse gravemente afectado por sus problemas mentales o de conducta, vinculados en ocasiones al centro educativo. Al mismo tiempo, los enfoques escolares que se centran únicamente en resolver los problemas de salud mental y comportamiento podrían no estar dedicando la atención suficiente a crear condiciones que permitan desarrollarse adecuadamente a los niños y adolescentes. Ayudar a los estudiantes a estar más satisfechos con su vida, en lugar de limitarse a actuar cuando los estudiantes muestran comportamientos derivados de su insatisfacción vital, puede promover el desarrollo psicológico, social y cognitivo de todos los estudiantes (Suldo y Huebner, 2006).

2. ACTITUDES HACIA EL CENTRO EDUCATIVO Y EL APRENDIZAJE A LOS 15 AÑOS

El centro educativo es una parte esencial de la vida diaria de muchos jóvenes en Honduras. Los estudiantes de éxito suelen considerar que la escolarización es clave para su futuro bienestar y esta actitud se refleja en su participación en actividades académicas.

PISA-D midió las creencias de los estudiantes sobre el valor de la enseñanza y la escolarización. El cuestionario incluía tanto preguntas sobre sus actitudes hacia las actividades escolares (por ejemplo, si se alegran cuando obtienen buenas notas), como sobre sus actitudes hacia los resultados de la escolarización y el aprendizaje (por ejemplo, si los estudiantes creen que el centro educativo les ha dado la confianza necesaria como para tomar decisiones).

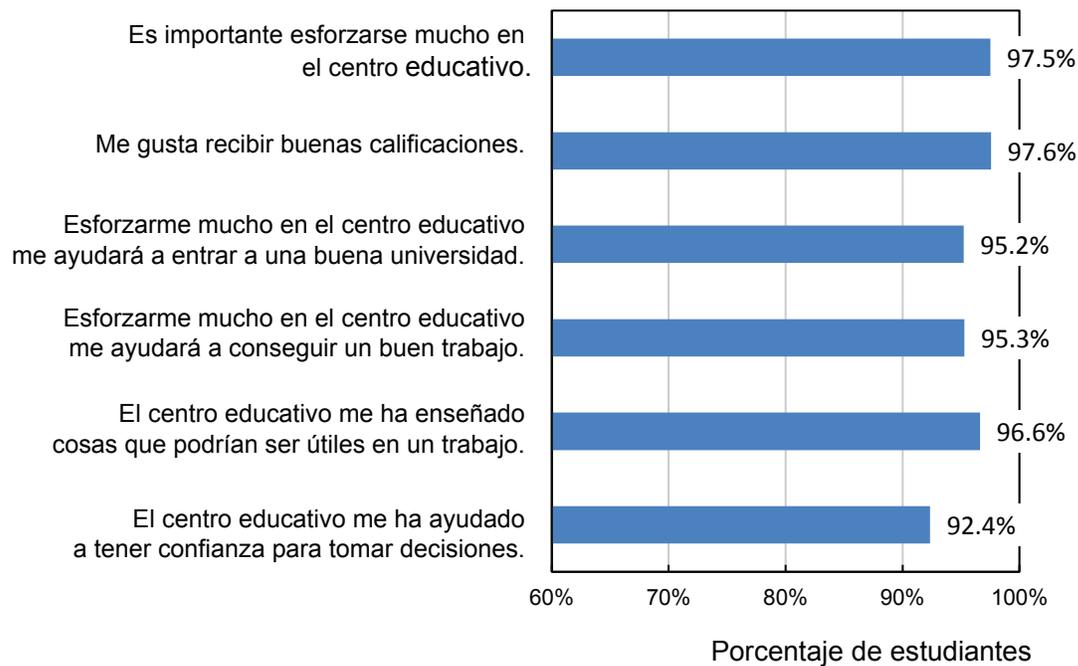
La mayoría de los estudiantes que se sometieron a las pruebas PISA en Honduras en 2017 tienen una percepción positiva del centro educativo y de lo que han aprendido. Por ejemplo, el 97.5 % de los estudiantes cree que es importante esforzarse en el centro educativo y el 96.6 % que el centro educativo le han enseñado cosas que podrían ser útiles en un trabajo.

Las respuestas de los estudiantes a preguntas sobre sus actitudes hacia el centro educativo y el aprendizaje también sirvieron para crear el índice de actitudes hacia el centro educativo. La escala de este índice se fijó de tal manera que el valor 0 equivale a los estudiantes que están muy en desacuerdo con todas las declaraciones y un valor de 10 que corresponde a los estudiantes que están muy de acuerdo con todas las declaraciones indicando la actitud más positiva hacia la escuela y el aprendizaje.

Los estudiantes que obtuvieron resultados por debajo de 5 en este índice tienen actitudes negativas hacia la escolarización: estos estudiantes estaban «en desacuerdo» o «totalmente en desacuerdo» con más frecuencia de lo que estaban «de acuerdo» o «totalmente de acuerdo» con seis frases que reflejaban actitudes positivas hacia el centro educativo y el aprendizaje. En promedio, en Honduras, el 12.3 % de los estudiantes tenía percepciones negativas de este tipo.

El índice resume de manera muy útil las respuestas de los estudiantes a la hora de comparar las actitudes hacia el centro educativo y el aprendizaje entre centros educativos, entre niños y niñas o entre grupos de estudiantes según su entorno familiar.

Figura 29: Actitudes hacia el centro educativo y el aprendizaje a los 15 años



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

3. COMPARACIÓN DE LA SATISFACCIÓN Y LAS ACTITUDES HACIA EL CENTRO EDUCATIVO Y EL APRENDIZAJE CON OTROS PAÍSES

La autoevaluación de la salud y las preguntas relativas a la salud que la acompañan son una novedad en PISA, por lo que solo es posible establecer comparaciones con otros países que hayan participado en PISA-D en 2017. En contraste, es posible realizar comparaciones con un conjunto mayor de países en lo que se refiere a la satisfacción vital y las actitudes de los estudiantes hacia el centro educativo y el aprendizaje.

a. Diferencias internacionales en la satisfacción vital

Comparar los niveles medios del bienestar subjetivo entre países es todo un desafío. Las variaciones en las declaraciones de los estudiantes sobre su satisfacción vital o felicidad en los distintos países podrían verse influidas por interpretaciones culturales de lo que es una vida feliz y por las diferencias con que se integran

ciertas experiencias vitales en la valoración de la satisfacción vital (Diener, Oishi y Lucas, 2003; Park, Peterson y Ruch, 2009; Proctor, Alex Linley y Maltby, 2009).

Por ejemplo, estudios han documentado diferencias culturales en cómo concibe la gente la «felicidad», un constructo estrechamente vinculado con la satisfacción vital. En algunos idiomas como el chino, estonio, francés, alemán, japonés, coreano, noruego y ruso, la felicidad está estrechamente vinculada a la suerte; mientras que en otros, como el italiano, portugués y español, las definiciones de la felicidad se orientan hacia el cumplimiento de deseos, anhelos y objetivos (Oishi, 2010). Las diferencias en la imagen que se proyecta de uno mismo también pueden desempeñar un papel importante; es decir, en algunas culturas está mal visto declarar que se es feliz, mientras que en otras puede ser altamente deseable.

Las comparaciones más significativas se dan, por lo tanto, entre países con idiomas comunes y culturas estrechamente vinculadas. En comparación con el índice de satisfacción vital de los estudiantes de Guatemala (8.3), los estudiantes de México (8.3), los estudiantes de Chile (7.4) y los estudiantes de Costa Rica (8.2); los estudiantes de Honduras (8.6) describieron niveles superiores al resto de los demás países.

b. Comparación de las actitudes de los estudiantes de Honduras con otros países

La última vez que PISA incluyó preguntas sobre actitudes generales hacia el centro educativo y el aprendizaje fue en 2012; por lo tanto, las comparaciones con la mayoría de los países solo son posibles con estudiantes que participaron aquel año. En el caso de Honduras, las comparaciones más significativas son con estudiantes de Guatemala (PISA-D), México, Chile y Costa Rica.

En PISA 2012 se les preguntó a los estudiantes si se alegraban cuando sacaban buenas notas, esta pregunta también se realizó a los estudiantes de PISA-D y los resultados que se obtuvieron son los siguientes: México (95.3), Chile (97.3), Costa Rica (95.7), Guatemala (97.9) y Honduras (97.6); en este caso, los estudiantes que más se alegran son los de Guatemala, seguidos de Honduras y Chile; los estudiantes de Costa Rica y México son los que menos se alegran al sacar buenas notas.

También se les preguntó si consideran que es importante esforzarse en el centro educativo, aquí se obtuvieron los siguientes resultados: México (97.1), Chile (96.7), Costa Rica (98.2), Guatemala (97.7) y Honduras (97.5). En este caso, los estudiantes que más valoran la importancia de esforzarse en el centro educativo son los de Costa Rica, después está Guatemala y Honduras; los que menos la valoran son los estudiantes de México y Chile.

4. DIFERENCIAS RELATIVAS A LA SALUD, EL BIENESTAR Y LAS ACTITUDES DE LOS ESTUDIANTES DENTRO DE HONDURAS

La salud, el bienestar y las actitudes hacia el centro educativo de los estudiantes pueden verse influidas por sus docentes, compañeros y el ambiente escolar, pero también por sus padres y comunidades locales, así como por la amplia gama de diferencias individuales y factores ambientales que definen el desarrollo de los niños y adolescentes a lo largo de su vida. Esta sección analiza la variación de la autoevaluación en el ámbito de la salud y bienestar de los estudiantes de Honduras, con especial hincapié en las desigualdades derivadas de factores demográficos y socioeconómicos. La siguiente sección analizará el impacto del centro educativo en la salud, el bienestar y las actitudes de los estudiantes.

a. Diferencias por género en salud, bienestar y actitudes de los estudiantes hacia el centro educativo y el aprendizaje

PISA-D revela diferencias significativas entre

el bienestar físico y psicológico de hombres y mujeres; estas últimas tienen mayor probabilidad de describir unos malos niveles de salud en comparación con los hombres. Sin embargo, las mujeres solían indicar niveles de satisfacción vital y mostrar una actitud hacia los centros educativos similar a los hombres.

Entre los estudiantes de 15 años en Honduras, las niñas (11.3 %) tienen una probabilidad significativamente mayor que los niños (5.7 %), de describir su salud como «mala» o «aceptable», en comparación con los niños. En otros países participantes en PISA-D, se encontraron diferencias parecidas entre niños y niñas, que ya habían sido observadas en muchos de los países europeos que participaron en el Estudio sobre las conductas saludables de los jóvenes escolarizados (HBSC, por sus siglas en inglés; OMS, 2017). En el estudio de HBSC se observaba que tales diferencias aumentaban entre los 11 y los 15 años de edad.

Figura 30: Diferencias por género en la autoevaluación de la salud y la satisfacción vital

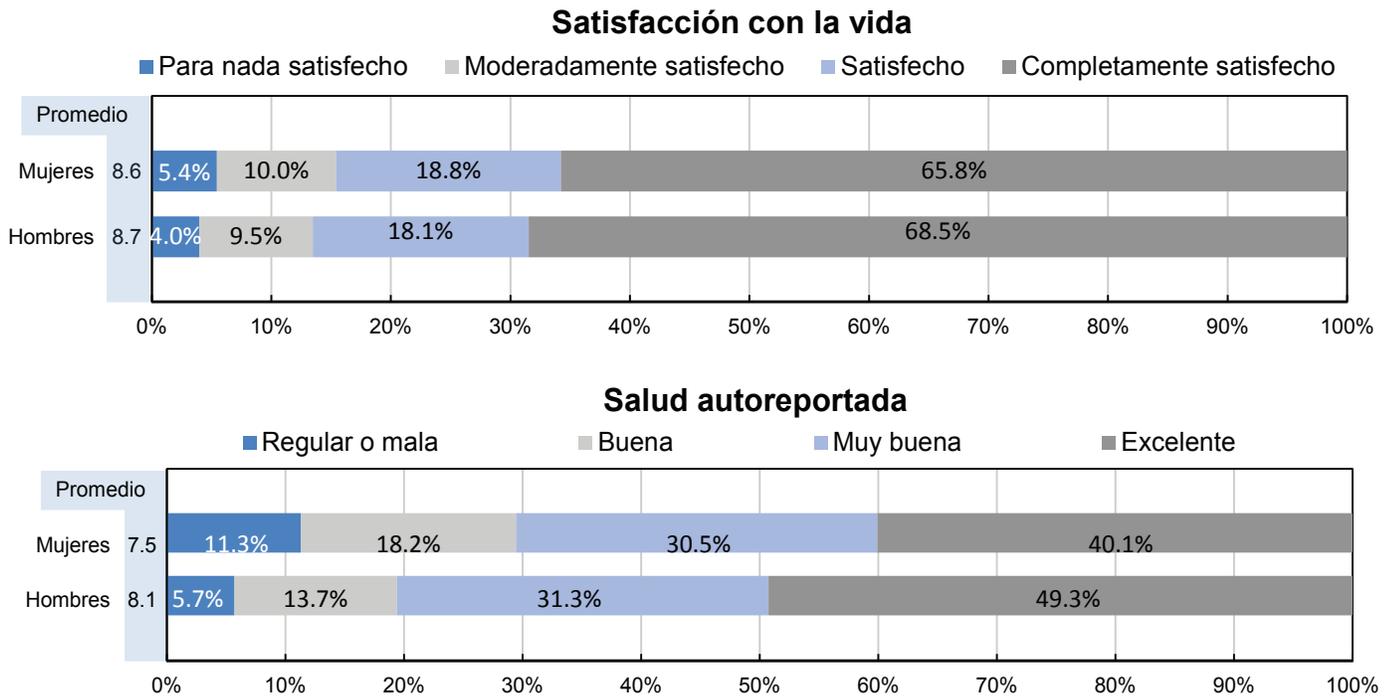
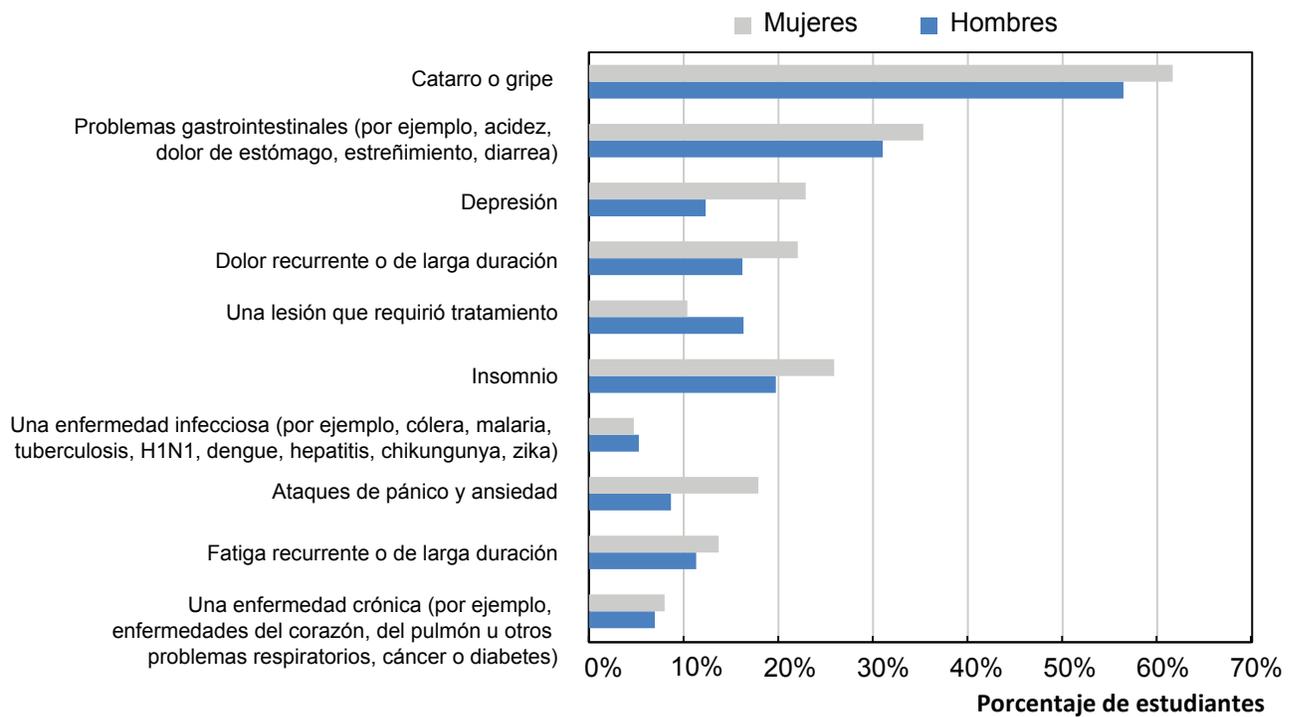


Figura 31: Problemas de salud, ansiedad y depresión, por género



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

b. Diferencias socioeconómicas en la salud, el bienestar y las actitudes de los estudiantes hacia la centro educativo y el aprendizaje

En ninguno de los países participantes en PISA 2015 o PISA-D se observó una relación directa entre la satisfacción vital de los adolescentes y el PIB per cápita o medidas similares del desarrollo económico. Esta conclusión difiere claramente de lo que se observa en los adultos, que suelen describir una mayor satisfacción vital cuando viven en países de ingresos más altos (Deaton, 2008; Helliwell, Layard y Sachs, 2018). De hecho, los países en donde los estudiantes describían los mayores niveles de satisfacción vital en PISA, no eran necesariamente los mismos en los que los adultos estaban más satisfechos con su vida (entre todos los países con datos disponibles, la correlación entre la satisfacción vital de los estudiantes, medida por PISA, y la satisfacción vital descrita por los adultos en el estudio Gallup, es de solo 0.2 (OCDE, 2017, p. tabla III.3.12). Esto podría indicar que los jóvenes de 15 años tienen distintos grupos de referencia y dan prioridad a distintas necesidades al emitir evaluaciones subjetivas de su satisfacción vital, en comparación con los adultos.

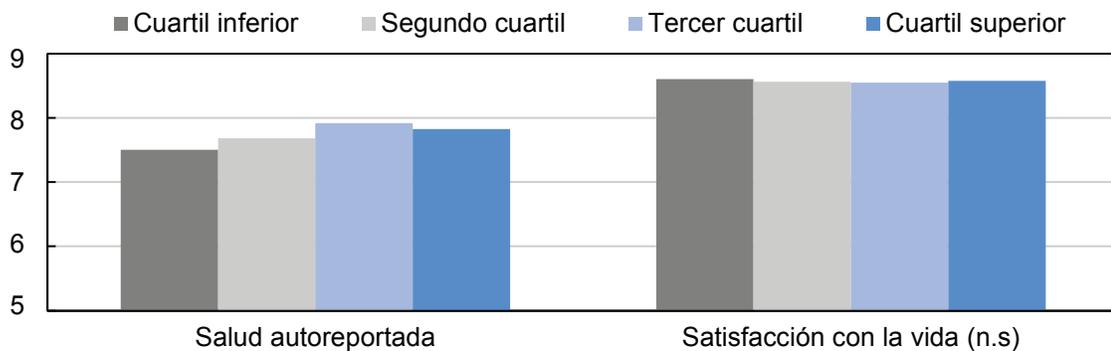
Aunque no hemos encontrado una relación directa entre la satisfacción vital de los adolescentes y

el PIB per cápita, el estado socioeconómico del individuo sí que afecta a la satisfacción vital. Las diferencias en la satisfacción vital derivadas del estado socioeconómico son acentuadas en la mayoría de los países y economías participantes en PISA.

En promedio, en los países de la OCDE, los estudiantes desfavorecidos se dan una nota de 0.4 puntos inferior a la de los estudiantes más favorecidos en la escala de satisfacción vital que va del 0 al 10. Se han observado diferencias superiores a 0.6 puntos entre estudiantes favorecidos y desfavorecidos en la República Checa, Estonia, Hungría, Islandia, Letonia, Túnez, los Emiratos Árabes Unidos y los Estados Unidos. Solo los estudiantes desfavorecidos de Brasil y Colombia declararon una mayor satisfacción vital que los estudiantes favorecidos.

En Honduras, la situación es diferente a la media de la OCDE: los estudiantes desfavorecidos se evalúan casi igual a los estudiantes favorecidos en la escala de satisfacción vital que va del 0 al 10 (figura 32). Sin embargo, los estudiantes que, en vista de los bienes de su hogar, podrían considerarse «pobres» o «muy pobres» son mucho más susceptibles de describir niveles bajos de satisfacción vital en comparación con el resto de los estudiantes.

Figura 32: Diferencias socioeconómicas en la autoevaluación de la salud y la satisfacción vital



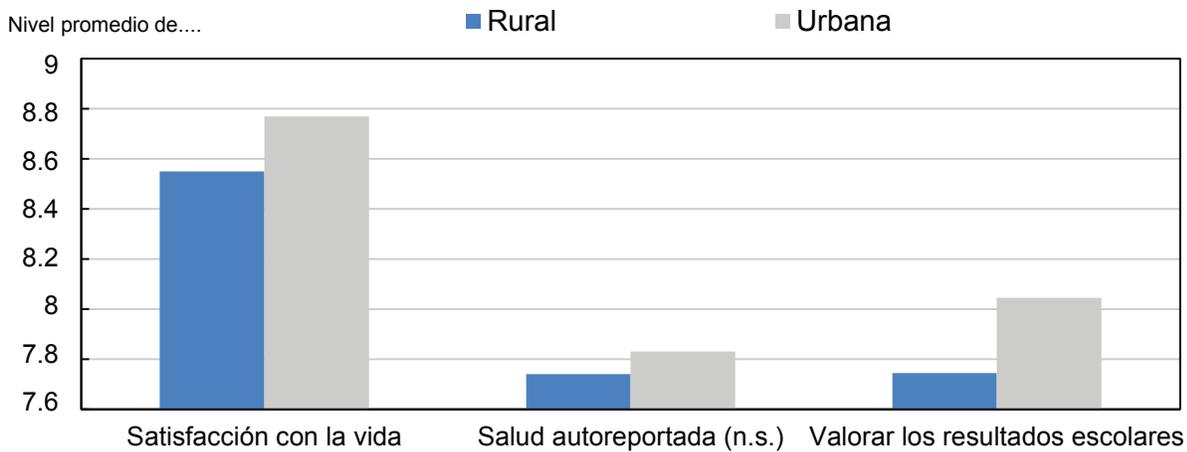
Se han observado diferencias significativas en la autoevaluación de la salud: los estudiantes desfavorecidos se puntúan con 0.3 puntos menos que los favorecidos en la escala de la salud que va del 0 al 10.

En Honduras, los estudiantes favorecidos socioeconómicamente suelen describir unas actitudes menos positivas hacia el centro educativo y al aprendizaje, que los estudiantes desfavorecidos socioeconómicamente, con una diferencia no significativa de sus índices de 0.37. La diferencia de actitudes menos positivas hacia el centro educativo por parte de los estudiantes favorecidos en comparación con los estudiantes desfavorecidos es una tendencia en todos los países en PISA-D, pero con magnitudes diferentes.

c. Diferencias en la salud, el bienestar y las actitudes de los estudiantes hacia el centro educativo y el aprendizaje entre zonas rurales y urbanas

En Honduras se aprecian diferencias significativas en la autoevaluación de la salud y bienestar entre regiones rurales y urbanas. Sin embargo, buena parte de estas diferencias están vinculadas a las diferentes condiciones socioeconómicas y pueden explicarse a través de los niveles medios del estado socioeconómico. Una vez descontados el género y el estado socioeconómico de los estudiantes, las diferencias entre las descripciones que hacen los estudiantes de su salud, satisfacción vital y actitud hacia el centro educativo y el aprendizaje en zonas rurales y urbanas, dejan de ser significativas.

Figura 33: Diferencias en la autoevaluación de la salud, la satisfacción vital y la valoración de los resultados de la escolarización entre zonas rurales y urbanas



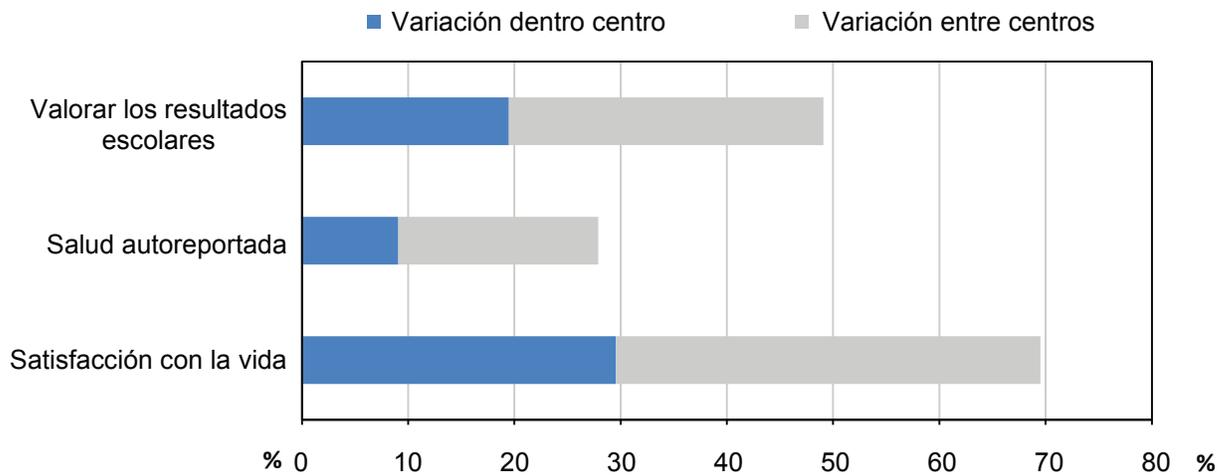
5. FACTORES RELATIVOS A LOS CENTROS EDUCATIVOS ASOCIADOS A UNA MEJOR SALUD, SATISFACCIÓN VITAL Y ACTITUDES HACIA EL CENTRO EDUCATIVO Y EL APRENDIZAJE

a. Diferencias entre centros educativos en la salud, el bienestar y las actitudes de los estudiantes hacia el centro educativo y el aprendizaje

Todos los resultados medidos por PISA-D son el resultado acumulativo de numerosas influencias recibidas a lo largo de toda una vida: las diferencias individuales en el nacimiento, así como la influencia de padres, comunidades

locales y compañeros en el desarrollo de los jóvenes, no deberían subestimarse. Aunque los centros educativos tienen una responsabilidad primordial en el rendimiento de los estudiantes en lectura, matemáticas y ciencias y en ayudarlos a desarrollar actitudes positivas hacia el centro educativo y el aprendizaje, muchas otras instituciones desempeñan un papel aún mayor en garantizar que los niños disfruten de buena salud y sean felices.

Figura 34: Variación entre centros educativos en la autoevaluación de la salud, la satisfacción vital y la valoración de los resultados de la escolarización



Fuente: Base de Datos de PISA para el Desarrollo.

La figura 34 establece una distinción entre la variación general relativa a la autoevaluación de la salud y satisfacción vital de los estudiantes y las actitudes de los mismos hacia el centro educativo y el aprendizaje, en el seno de los centros educativos y también entre ellos.

La longitud total de las barras siempre es igual al 100 %. La parte gris de la barra representa la proporción de esas diferencias que se observa entre centros educativos y la parte azul de la

barra representa la variación observada en promedio entre los estudiantes que asisten al mismo centro educativo (en forma de porcentaje de la variación total entre todos los estudiantes del país).

Al compararla con la figura 18, la figura 34 revela inmediatamente que los resultados autoevaluados analizados en este capítulo varían mucho más dentro de los centros educativos, a nivel individual, que los resultados en lectura,

matemáticas y ciencias. Esto podría reflejar la influencia relativamente débil del centro educativo actual en estos resultados, en comparación con otras instituciones e influencias; también podría constatar la gran incertidumbre que hay sobre la comparabilidad interpersonal de las autoevaluaciones.

b. Relación entre la salud, el bienestar y las actitudes de los estudiantes y el rendimiento y los logros educativos en Honduras

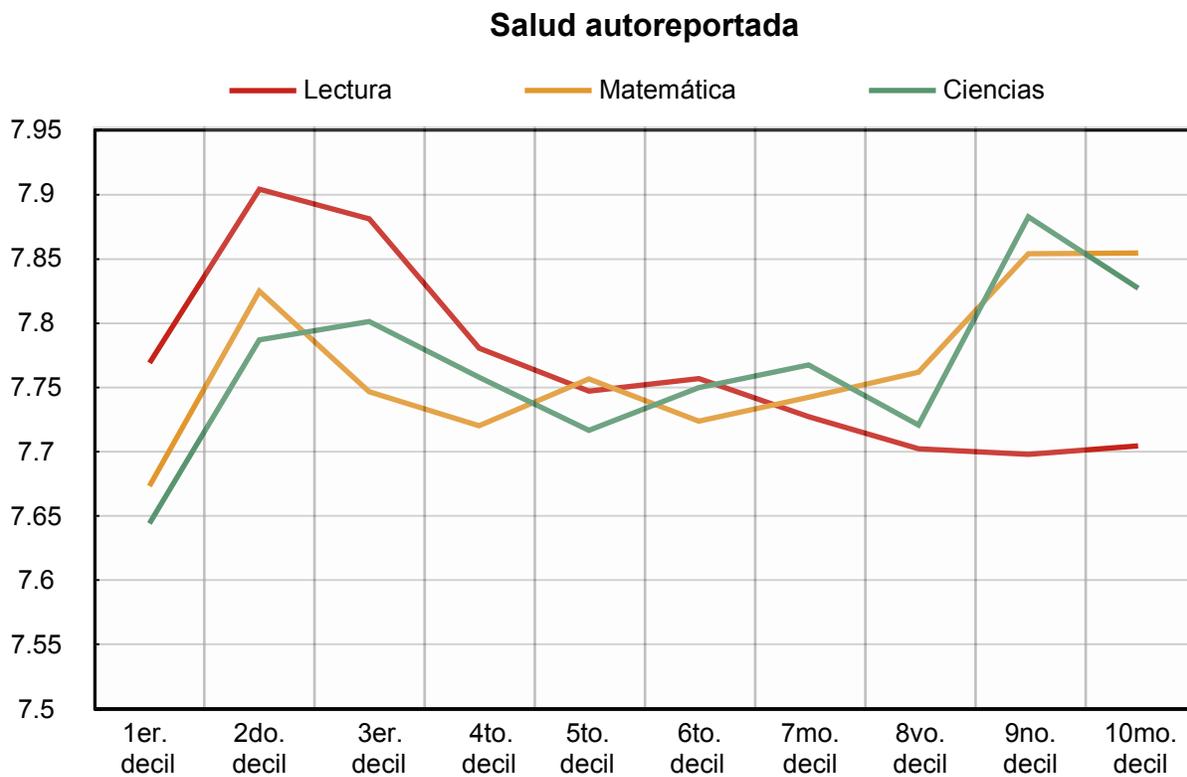
La salud, el bienestar y el valor que se da al centro educativo y al aprendizaje son resultados importantes en sí mismos. En general, la autoevaluación de los estudiantes de su salud, la satisfacción vital y sus actitudes hacia el centro

educativo, solo están ligeramente relacionadas con su rendimiento educativo (figura 35).

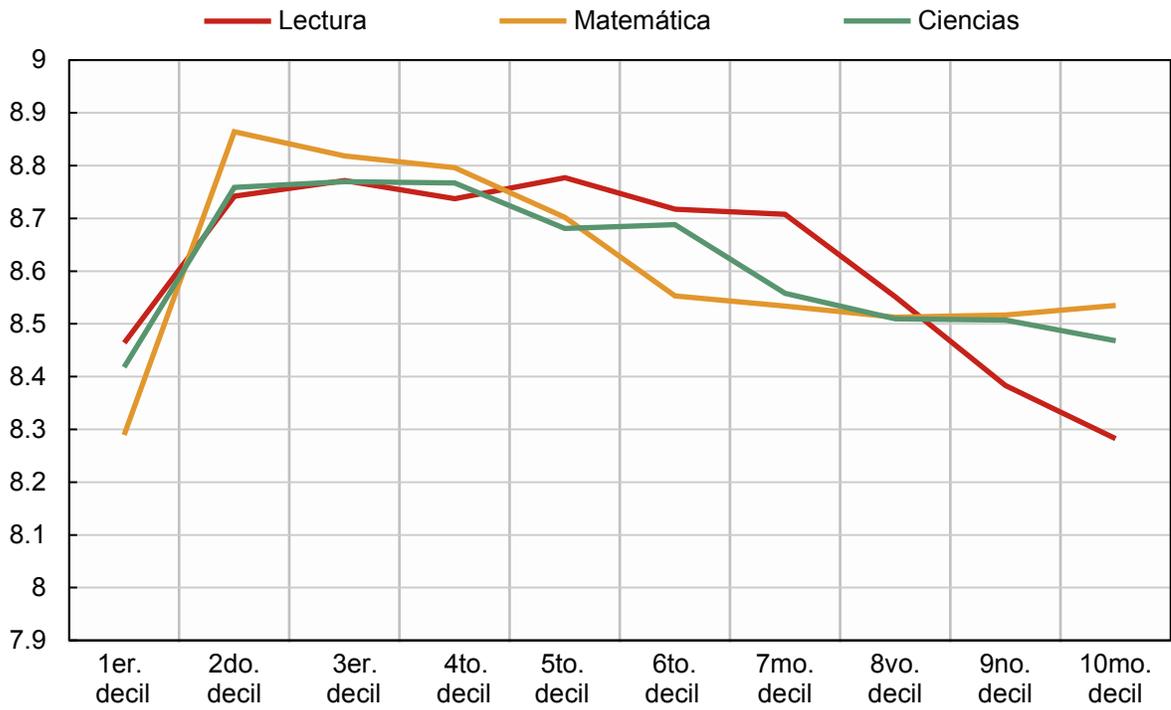
En Honduras, todas las relaciones son débiles. La salud en relación con el logro educativo no muestra una relación aparente; esta varía en todos los deciles de desempeño.

Sin embargo, tanto en la satisfacción vital como en la valoración al aprendizaje, los estudiantes que se desempeñan mejor y peor que los demás, son los que muestran los niveles más bajos de satisfacción vital y valoración al aprendizaje. En el caso de la valoración al aprendizaje, son los estudiantes que se desempeñaron mejor en la evaluación quienes reportaron una baja valoración al aprendizaje.

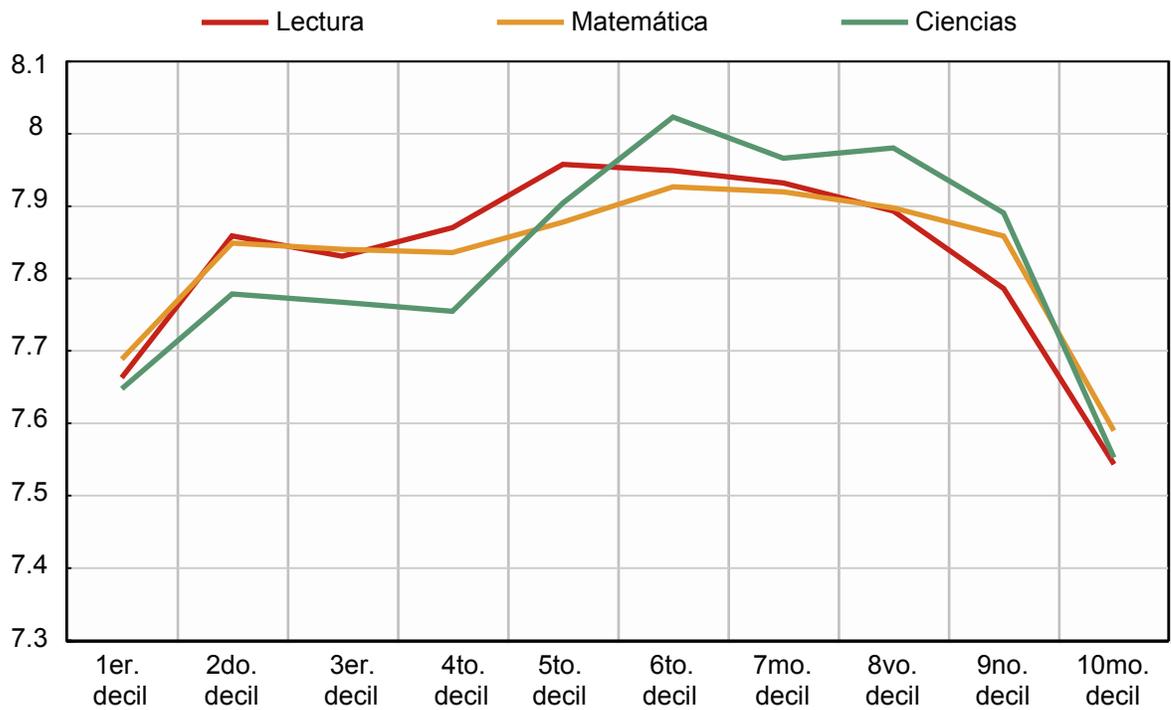
Figura 35: Autoevaluación de la salud, la satisfacción vital y actitudes hacia el centro educativo, por decil de rendimiento



Satisfacción con la vida



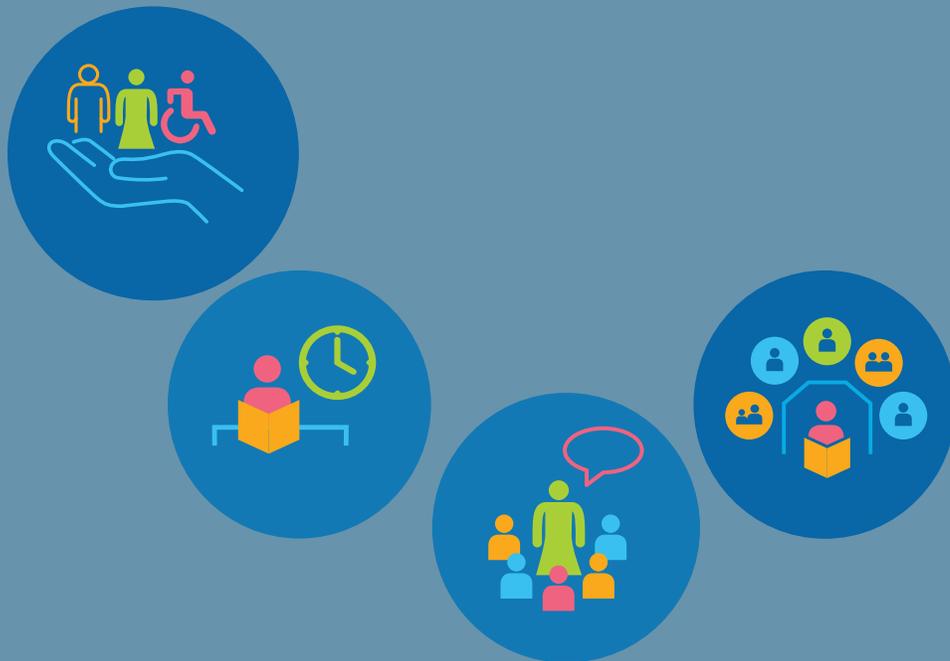
Actitudes hacia el centro educativo: valoración del aprendizaje



Fuente: Base de Datos de PISA para el Desarrollo.



CAPÍTULO 4
FUNDAMENTOS PARA EL ÉXITO EN
HONDURAS: RECURSOS INVERTIDOS
EN EDUCACIÓN



CAPÍTULO 4

FUNDAMENTOS PARA EL ÉXITO EN HONDURAS: RECURSOS INVERTIDOS EN EDUCACIÓN

Este capítulo estudia los recursos invertidos en educación en Honduras y establece comparaciones con otros países y economías participantes en PISA y PISA-D. Considera además, cómo se reparten estos recursos entre los centros educativos y analiza la relación entre los recursos educativos (incluyendo los financieros, materiales y humanos) y el desempeño de los estudiantes.

1. COMPARACIÓN CON OTROS PAÍSES DE LOS RECURSOS INVERTIDOS EN EDUCACIÓN

Este capítulo analiza detalladamente cómo se distribuyen los recursos invertidos en educación en Honduras entre los centros educativos y en qué medida están vinculados con los resultados de los estudiantes. Comienza por describir el gasto en educación en los distintos sistemas educativos, su evolución a lo largo de los ciclos PISA y, de manera más general, a lo largo de las dos últimas décadas, así como su relación con el desempeño de los estudiantes. A continuación, describe cómo permean estos gastos todo el sistema educativo de los países participantes en PISA y PISA-D, incluyendo Honduras. Esto se ha verificado observando la disponibilidad y calidad de los recursos materiales (material educativo, computadoras y tamaño de los centros educativos) y humanos (salarios de los docentes, formación inicial, cualificaciones y desarrollo profesional, escasez de recursos humanos, ratio de estudiantes por docente y tamaño de las clases). Dado el carácter correlativo, y no causal, de los análisis, el capítulo solo sugiere vías que podrían explorar los tomadores de decisiones de Honduras para asignar los recursos de una manera más justa y eficiente.

a). Recursos económicos

Los tomadores de decisiones deben equilibrar constantemente los gastos en educación con los destinados a otros muchos servicios públicos, especialmente al encontrarse con limitaciones fiscales. Lo cierto es que, a pesar de la pugna por los recursos y la reciente crisis económica, el gasto en educación ha aumentado en los últimos años en casi todos los países. La mayor parte del financiamiento de las centros educativos tenía su origen en el Gobierno central. Entre 2005 y 2013, el gasto por estudiante de educación básica y media aumentó un 6 % en promedio en los países de la OCDE que contaban con datos disponibles para esos años (OCDE, 2016b).

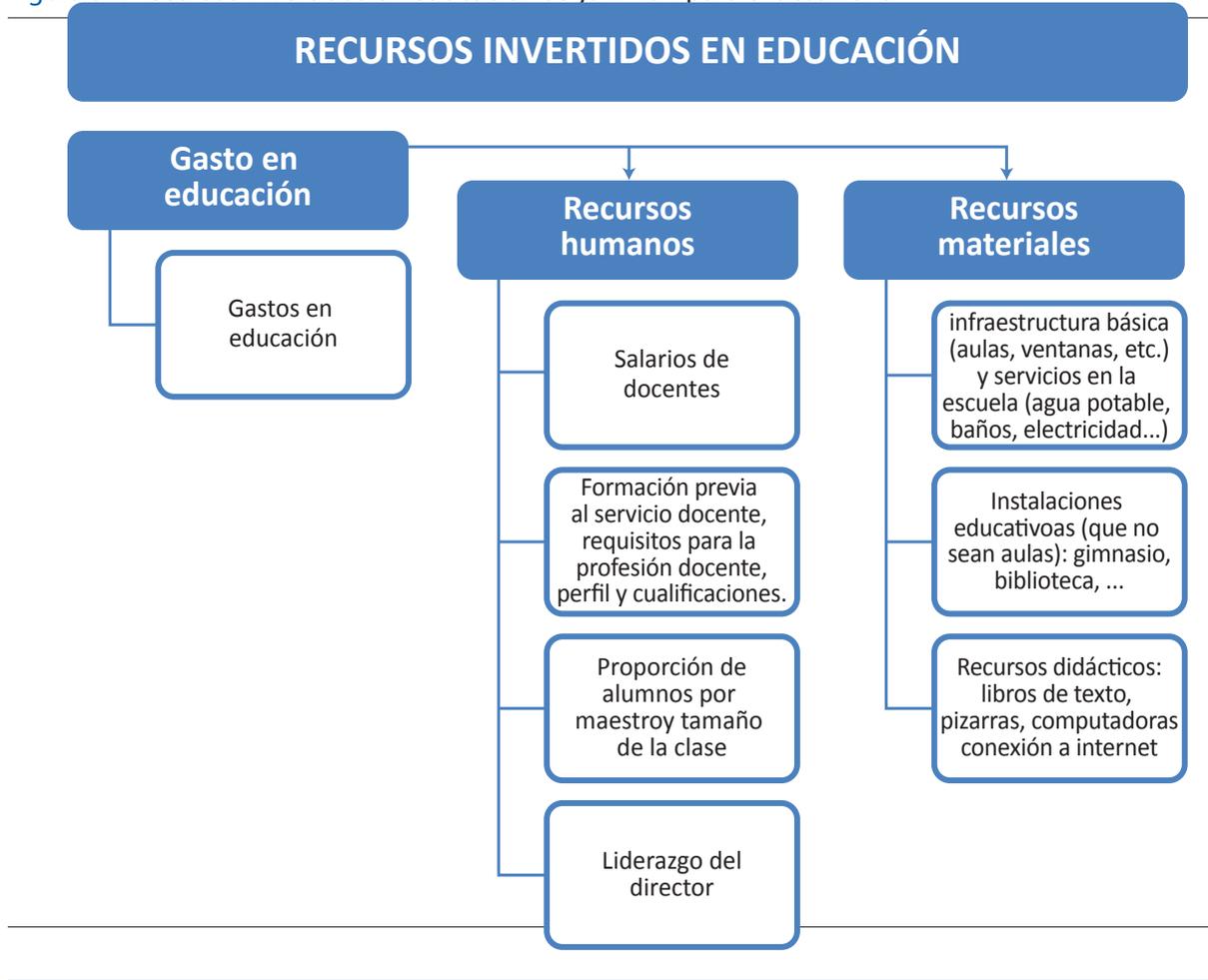
A nivel mundial, el gasto público en educación supuso el 14.1 % del gasto público total en 2014 y 2015, el promedio del gasto público en educación mundial fue del 4.7 % del producto interno bruto (PIB) (Unesco, 2017). Se considera que estas cantidades son insuficientes para que todos los países alcancen el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) relativo a la educación. En el marco de los procesos relacionados con el ODS relativo a la educación que lidera la Unesco, se están realizando esfuerzos para aumentar la proporción de los presupuestos nacionales destinados a la educación en los países de bajo ingreso y hacerla pasar de un promedio del 3 % al 5 % y del 4 % al 6 %, al menos, en los países de mediano ingreso para 2030.

Estos incrementos exigirían que los países de bajo ingreso aumentasen su inversión total en educación (de todas las fuentes) por encima del 10 % del PIB y que los países de mediano ingreso económico lo hicieran por encima del 7 % para el año 2030.

Para el 2018, en Honduras, el gasto público para educación es del 22.7 %, lo que equivale al 5.4 % del producto interno bruto (PIB) nacional en 2015; en los últimos años se observa en el país una disminución significativa del presupuesto en educación.

Los recursos económicos de la educación pueden distribuirse entre los salarios de docentes, personal administrativo y personal de apoyo, los costos de mantenimiento o construcción de instalaciones e infraestructura y los costos operativos, como el transporte y la comida de los estudiantes.

Figura 37: Recursos invertidos en educación según PISA para el desarrollo



Gasto por estudiante en comparación con el PIB per cápita

En 2013, el promedio de los gastos acumulados por las instituciones educativas por cada estudiante de entre 6 y 15 años superaba el equivalente a USD 100,000 (todos los montos se expresan en dólares de EE.UU. convertidos utilizando paridades de compra) en Austria, Bélgica, Dinamarca, Finlandia, Islandia, Luxemburgo, Malta, Noruega, Singapur, Suecia, Suiza, Reino Unido y Estados Unidos de Norteamérica. En Luxemburgo, el gasto acumulado por estudiante superaba los USD 180,000; en contraste, en Colombia, República Dominicana, Georgia, Kazajistán y Perú, el gasto acumulado por estudiante en este mismo rango de edad no llegaba a los USD 25,000

En Honduras, el gasto acumulado por estudiante en este rango de edad era de USD 9,650.00 ; Costa Rica invierte USD 46, 531.00 y USD Chile 40, 607. El Estado de Honduras es uno de los países que menos invierte en cantidad de dólares por estudiante, de los países que participan en PISA. En este caso, Costa Rica invierte 5 veces más que Honduras por estudiante, en un lapso de 9 años, comenzando a los 6 años con niños hasta sus 15 años. Finlandia tiene una inversión de USD 101, 527.00 por estudiante en la misma cantidad de grados, esto indica que invierte 10 veces más que Honduras por estudiante.

Como cabría esperar, el gasto en educación y el PIB per cápita están estrechamente vinculados. Los sistemas educativos con un gasto total mayor en educación, suelen ser aquellos con un PIB per cápita superior.

Gasto por estudiante y desempeño en PISA

En un primer vistazo a los resultados de PISA se observa que en países y economías de alto ingreso, los estudiantes tienen un desempeño superior. Los países y economías de alto ingreso (que aquí se definen como aquellos con un PIB per cápita superior a USD 20,000) tienen más recursos para invertir en educación. Estos países y economías efectúan un gasto acumulado de USD 89,261 en cada estudiante de entre 6 y 15 años en promedio; mientras que los países que no se consideran dentro de ese grupo gastan en promedio USD 21,307. Los estudiantes de países y economías de alto ingreso obtienen 111 puntos más en matemáticas, en promedio, que los estudiantes de países cuyo PIB per cápita no llega al umbral de los USD 20,000, incluyendo a Honduras.

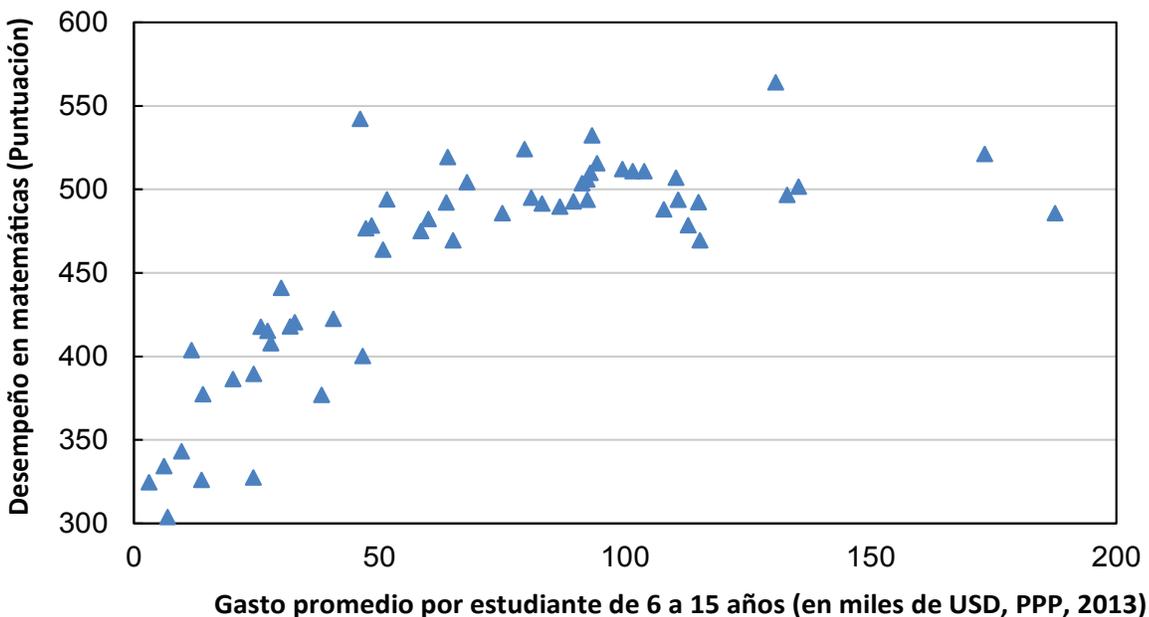
Sin embargo, la relación entre los ingresos per cápita de un país, su nivel de gasto en educación por estudiante y sus puntuaciones en PISA, es algo mucho más complejo (Baker, Goesling y LeTendre, 2002; OCDE, 2012). Entre los países y economías con un gasto acumulado inferior a USD 50,000 por estudiante (el nivel de gasto

de 18 países), un incremento del gasto en educación está estrechamente vinculado a unas puntuaciones superiores en PISA. Sin embargo, ese no es el caso de países y economías cuyo gasto acumulado es superior a USD 50,000, lo que abarca a la mayoría de los países de la OCDE (ver figura 38). Parece que en este último grupo de países y economías hay factores distintos al nivel de inversión en educación que indican mejor el desempeño de los estudiantes. En el primer grupo de países y economías, los sistemas cuyo gasto acumulado por estudiante es USD 10,000; superior a otros sistemas que obtienen, en promedio, 32 puntos más en la evaluación de matemáticas de PISA.

Sin embargo, entre los países y economías con un gasto acumulado por estudiante superior a USD 50,000; esta relación entre el gasto por estudiante y el desempeño deja de observarse. Entre estos países y economías, no es raro encontrar algunos con unos niveles de gasto sustancialmente diferentes y, sin embargo, puntuaciones similares en matemáticas.

El hecho de que con los niveles de gasto que suelen darse en los países y economías con un

Figura 38: Gasto por estudiante entre los 6 y los 15 años y desempeño en matemáticas



Fuente: Base de Datos de PISA para el Desarrollo.

mayor presupuesto para la educación, la relación entre el gasto por estudiante y los resultados del aprendizaje dejan de aumentar en algún momento, pues para alcanzar la excelencia en educación hace falta algo más que dinero. La manera en que se distribuyen los recursos es igual de importante que la cantidad de recursos de que se dispone.

b) Recursos humanos

Los docentes son un recurso esencial en el aprendizaje, pero no todas las características de los docentes tienen el mismo efecto sobre los resultados de los estudiantes. Por ejemplo, en estudios pasados se ha observado que el conocimiento de los docentes de la materia que imparten y la calidad de la instrucción, tienen efectos tangibles en el desempeño de los estudiantes, más aún que su nivel de educación, experiencia, cualificaciones, situación laboral o salario (Allison-Jones y Hirt, 2004; Hanushek y Rivkin, 2006; Hanushek, Piopiunik y Wiederhold, 2014; Lockheed y Komenan, 1988; Metzler y Woessmann, 2012; Palardy y Rumberger, 2008).

El tipo y la calidad de formación que reciben los docentes, así como los requisitos para acceder y progresar en la profesión docente, definen la calidad del profesorado. Atraer, desarrollar y mantener a los buenos docentes son prioridades de las políticas públicas (Mourshed y Barber, 2007).

Cantidad y calidad de los recursos humanos

Los salarios de los docentes son el elemento más costoso de la educación (OCDE, 2016b). Los sistemas educativos no solo se diferencian por cuánto pagan a sus docentes, sino también por la estructura de sus escalas salariales. En promedio, los salarios de los docentes con una formación mínima y 15 años de experiencia en los países de la OCDE, superan el PIB per cápita de su país en un 10 % en el caso de los docentes del tercer ciclo de educación básica y en un 16 % en el de los docentes de educación media.

En proporción con el ingreso nacional de sus países, los docentes de educación secundaria inferior y superior que más ganan son los de Colombia, la República Dominicana, Alemania, Hong Kong (China), México, Catar, Turquía y los Emiratos Árabes Unidos. En estos países o economías, los ingresos anuales de los docentes del tercer ciclo de educación básica con una formación mínima y 15 años de experiencia, están entre el 152 % y el 217 % del PIB per cápita; mientras que los ingresos anuales de los docentes de educación media con las mismas cualificaciones oscilan entre el 152 % y el 256 % del PIB per cápita.

Por el contrario, en la República Checa, la Antigua República Yugoslava de Macedonia, Kazajistán, Lituania y la República de Eslovaquia, los ingresos de los docentes del tercer ciclo de educación básica y educación media se sitúan por debajo del 60 % del PIB per cápita. En Honduras, los ingresos de los docentes de tercer ciclo de educación básica con una formación mínima y 15 años de experiencia, ascienden al 32 % del PIB per cápita del país.

Tamaño de las clases y ratio de estudiantes por docente

El tamaño de las clases puede tener diversos efectos sobre el aprendizaje. Unas clases grandes pueden limitar el tiempo y la atención que dedican los docentes a cada estudiante; asimismo, son más susceptibles a que los estudiantes más ruidosos y que molestan en clase provoquen interrupciones. Como resultado, los docentes podrían tener que adoptar diferentes estilos pedagógicos para compensar esta situación que, a su vez, podrían tener su efecto sobre el aprendizaje.

Por ejemplo, uno de los beneficios de las clases pequeñas que suelen mencionarse es que los docentes pueden prestar una mayor atención a cada estudiante, sobre todo a los que más necesitan de ese apoyo académico. PISA 2015 descubrió que, en promedio en los países de la OCDE, los estudiantes de centros educativos con

clases más pequeñas tenían más probabilidades de declarar que sus docentes adaptaban las clases a las necesidades y conocimientos de los estudiantes, ayudaban de manera individualizada a los estudiantes con dificultades y cambiaban la estructura de la lección si a los estudiantes les costaba seguirla (ver figura II.6.17).

Algunos estudios, sobre todo los basados en el experimento Tennessee STAR (Student/Teacher Achievement Ratio), que asignaba aleatoriamente a los estudiantes a clases pequeñas o grandes, demuestran que las clases más pequeñas pueden mejorar sus resultados y podrían beneficiar especialmente a estudiantes desfavorecidos o pertenecientes a minorías (Dynarski, Hyman y Schanzenbach, 2013). Chetty y otros (2011) han observado, incluso, efectos a largo plazo en la asistencia a la universidad, la adquisición de una casa y los ahorros. Sin embargo, otros estudios no han apreciado ningún efecto del tamaño de la clase sobre el desempeño de los estudiantes (Woessmann y West, 2006). Por ejemplo, no se observaron unos mayores ingresos entre los estudiantes del experimento Tennessee STAR que asistieron a clases pequeñas (Chetty y otros, 2011); además, en muchos países asiáticos en los que el desempeño medio en PISA de los estudiantes es elevado (figura II.6.16), es común encontrar clases grandes. No obstante, dado el coste relativamente alto de reducir el tamaño de las clases, la decisión de hacerlo o no dependerá en última instancia de cuánto mejoran los resultados de los estudiantes en comparación con otras acciones políticas menos costosas (Fredriksson, Ockert y Oosterbeek, 2013).

PISA-D y PISA 2015 preguntaron a directores de centros educativo por el tamaño medio de las clases de enseñanza del idioma de instrucción en el curso modal para los estudiantes de 15 años en el país. También preguntaron por el

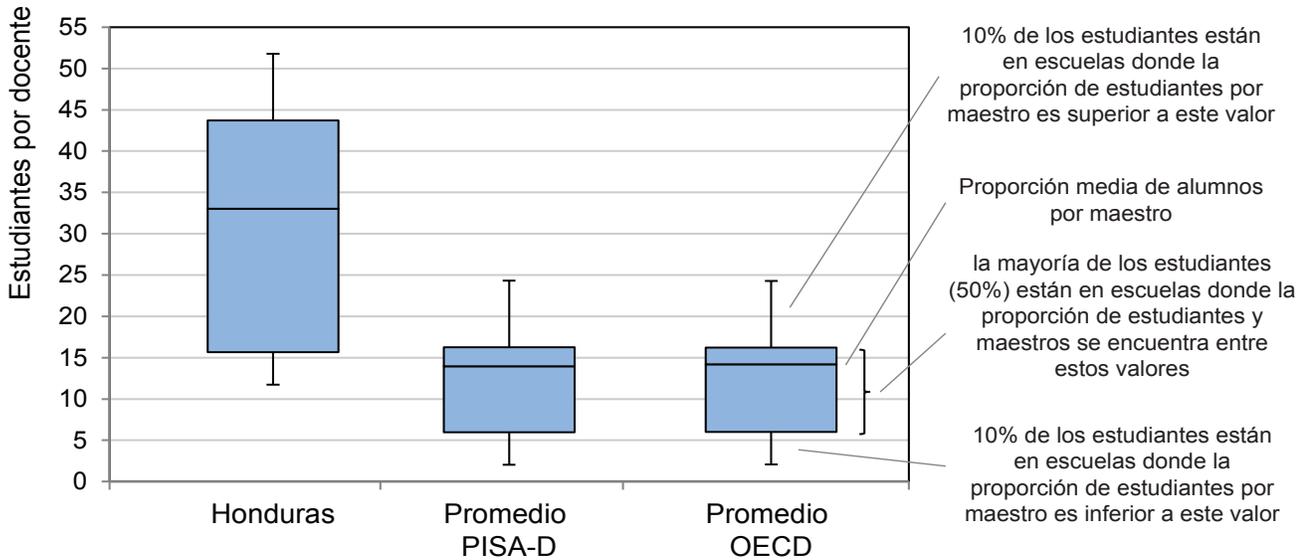
número total de docentes y estudiantes en sus centros educativos, a partir de lo que se calculó la ratio de estudiantes por profesor (tabla II.6.26). Según los directores de centros educativo, en promedio, en los países de la OCDE, hay 26 estudiantes en cada clase de enseñanza del idioma de instrucción. En B-S-J-G (Beijing, Shanghái, Jiangsu y Guangdong (China), Turquía y Vietnam, hay al menos 40 estudiantes por clase; mientras que en Bélgica, Finlandia, Islandia, Malta y Suiza, las clases tienen 20 estudiantes o menos. En Honduras, hay una media de 30 estudiantes en cada clase de enseñanza del idioma de instrucción (español).

El estudiante promedio de los países de la OCDE asiste a una centros educativo en la que hay 13 estudiantes por cada profesor (ver figura 39). La ratio de estudiantes por profesor oscila entre los 30 estudiantes por profesor de Brasil, Colombia, República Dominicana y México; a los menos de 10 estudiantes por profesor de Albania, Bélgica, Grecia, Hungría, Islandia, Luxemburgo, Malta y Polonia. En Honduras, el alumno promedio asiste a una escuela en la que hay 24 alumnos por cada profesor. (Ver gráfico sobre la proporción de estudiante-docente centros educativos dónde asisten jóvenes de 15 años en la siguiente página)

Requisitos para acceder a la profesión docente

Los datos del sistema muestran que en Honduras se requiere presentar exámenes por concurso para acceder a la formación docente previa al empleo en educación básica y media, al igual que otros sistemas educativos

Figura 39: Proporción de estudiante-docente centros educativos dónde asisten jóvenes de 15 años



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

de PISA-D. En algunos países, aunque no se exija presentarse a exámenes por concurso para acceder a la formación docente previa al empleo, pero sí se solicita un certificado de fin de estudios o los resultados de los exámenes que realizan todos los estudiantes al final de la educación secundaria para acceder a programas destinados a la formación del personal docente. La formación docente previa al empleo es más larga en Alemania y Luxemburgo, en los cuales dura entre 6 y 7 años para los docentes de educación básica y media.

En el cuestionario para docentes se incluyeron distintas preguntas basadas en la carrera y su profesionalización como docente. Se les preguntó si durante los últimos meses habían estado en alguna actividad o programa de formación para obtener un grado académico; el 76 % respondió que no había estado en ninguna de las actividades mencionadas y un 24 % que sí lo estaba realizando. También se les preguntó si estaban en alguna red docente de profesionalización; al respecto, se puede

constatar que un 57 % contestó que no pertenecía a una red y un 36 % que sí pertenecía a una red de profesionalización.

Otra pregunta importante fue si tenía algún intercambio formal con otro profesional, tutor o mentor, en la cual contestaron en un 53 % que no estaba haciendo esta actividad y en un 40 % que sí lo estaba realizando, sin embargo, un 87 % de los docentes dijeron que sí lo hacían, pero de manera informal con otro colega de su misma área.

Un 30 % de los docentes mencionó que de manera personal estaba realizando actividades de profesionalización, un 28 % de los docentes mencionó que sí visitaba otros centros educativos para observar otros programas o proyectos escolares, un 40 % contestó que no participaba en ninguna actividad relevante de capacitación en su área temática. El análisis de los datos muestra que hay una baja actividad de capacitación y profesionalización de los docentes en servicio.

c) Recursos materiales y didácticos

Aunque a partir de cierto punto la calidad de las instalaciones y los recursos didácticos dejan de marcar la diferencia en los resultados de los

estudiantes, existen estudios basados en datos del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) de Murillo y Román (2011) y Willms y Somers (2001), que

Figura 39: Requisitos de la formación previa al empleo aplicables a docentes del tercer ciclo de educación básica en las instituciones públicas

	No hay examen para ingresar a la formación previa al servicio.	Examen competitivo para ingresar a la formación previa al servicio.
Duración relativamente corta del programa de capacitación previa al servicio (menos de 4.5 años)	Argentina	Honduras
	Australia	Camboya
	Dinamarca	Ecuador
	Guatemala	Paraguay
	Rep. Dominicana	Senegal
	Inglaterra	Zambia
		Brasil
Programa de capacitación previa al servicio de relativamente larga duración (más de 4.5 años)	Estonia	Croacia
	Hungría	Rep. Checa
	Irlanda	Finlandia
	Catar	Hong Kong
	España	Portugal
	Suecia	Perú

Note: data refer to 2013.

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

sugieren que en los países de ingreso medio y bajo, los recursos de las centros educativos tienen efectos notables, incluso tras tener en cuenta las características socioeconómicas de sus estudiantes.

Con relación a la infraestructura, los directores de los centros educativos de Honduras, que participaron en PISA-D, reportaron que un 17.2 % de los techos estaba en malas condiciones, un 37.7 % que el techo necesita reparaciones menores y un 43.8 % que el techo estaba en buena condición. También un 7 % afirmó que las paredes estaban en malas condiciones, un 34.4 % que necesitaban reparaciones menores y un 57.3 % que las paredes estaban en buenas condiciones. A los directores se les preguntó sobre los salones de clases, las respuestas de ellos fueron que en un 17.8 % no se contaban

con aulas de clases, un 9.3 % que sí tenían aulas, pero en malas condiciones; un 33.8 % que las aulas necesitaban reparaciones menores y 39.1 % que las aulas estaban en buenas condiciones.

Las sillas de los estudiantes en un 54 % se reportan en mal estado y un 46 % en buen estado. Un 38 % de las pizarras de marcador se reportaban en mal estado, un 49 % de los centros dijeron no tener estantes para poner libros, un 28 % no tenían diccionarios, un 38 % manifestó que no tenían biblioteca y un 22 % de los docentes no tenían silla, ni mesa para ellos.

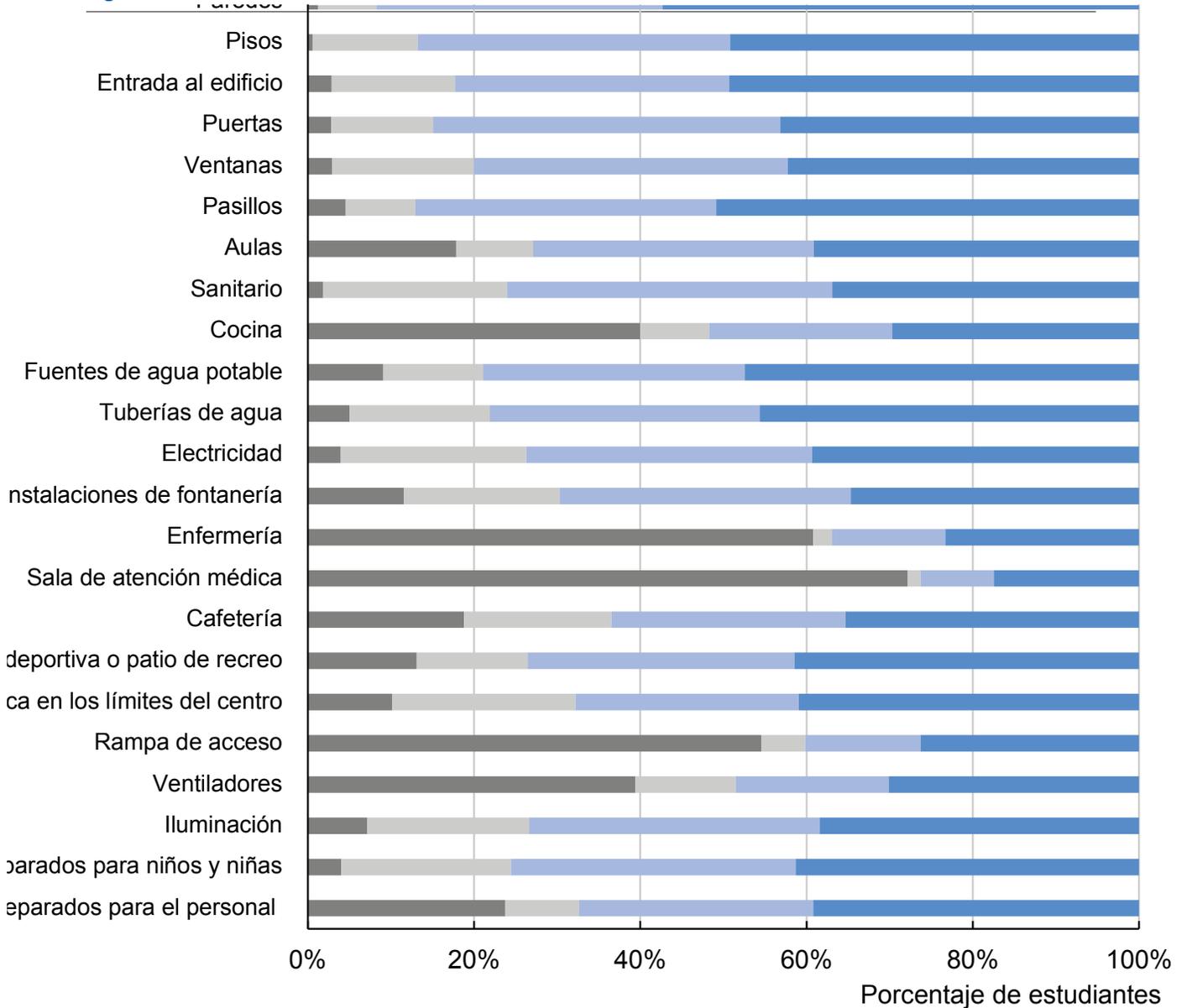
También se registró que un 27 % de los centros no tenían acceso a computadoras y un 45 % que necesitaban reparaciones. Un 57 % de los centros no tenían conexión a internet, un 43 % no poseía un laboratorio para ciencias y un 34

% que los laboratorios necesitan reparaciones. Otro 32 % reportaba no tener fotocopiadora, un 38 % no tenían proyector o data show, un 64 % no contaba con reproductores de discos como CD o DVD, un 57 % no poseían TV y un 47 % no contaba con una línea telefónica. Se encontró que un 52 % de los centros no tenían una sala para los docentes, el 73 % de los centros no posee un espacio como centros de recursos educativos y un 74 % no tenía un

área para proyectos productivos.

Además, una mayoría de estudiantes asiste a centros educativos cuyos directores reportaron que no hay suficientes libros de texto. En matemáticas, 23 % de los estudiantes están en centros educativos donde hay un libro por estudiante; 46 % de los estudiantes está en centros educativos en donde los directores reportan que no hay ningún libro de texto. En el

Figura 40: Condiciones físicas de la infraestructura de los centros educativos



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

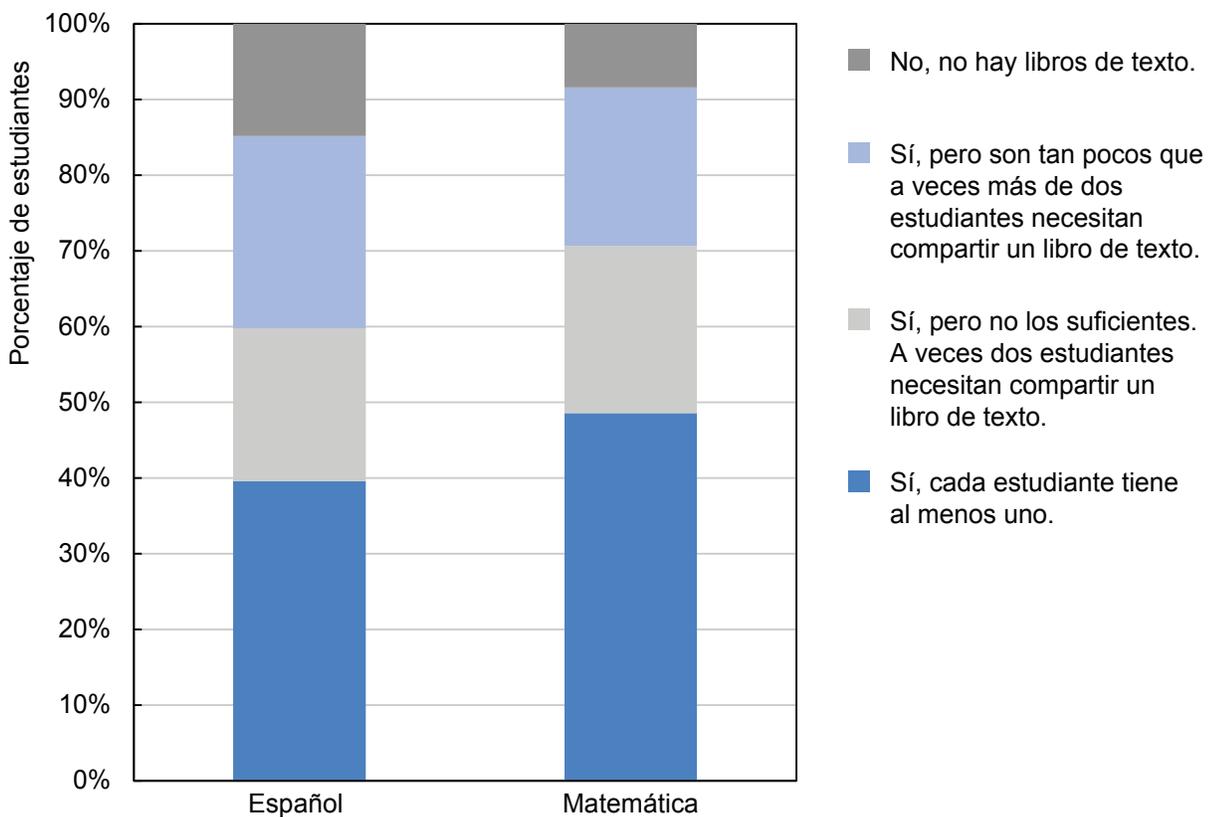
68 % de los centros educativos, los estudiantes deben compartir libros de texto (a veces entre más de dos estudiantes) dado a que no hay suficientes para el uso individual. La situación es similar para los libros de texto de Español (ver figura 41).

instalaciones se relacionan fuertemente con la disponibilidad de una infraestructura básica y servicios en los centros educativos. De acuerdo con el promedio de los docentes en Honduras, una gran cantidad de jóvenes de 15 años asisten a centros educativos en donde no tienen una computadora por estudiantes (87

La disponibilidad de recursos didácticos e

Figura 41: Disponibilidad de libros de textos en Español y Matemáticas

Porcentaje de estudiantes en escuelas donde los directores informaron lo siguiente sobre la disponibilidad de libros de texto para la instrucción en español y matemáticas



Fuente: Base de Datos de PISA para el Desarrollo.

%) o una conexión a internet que el estudiante pueda utilizar (94 %). Incluso, en los recursos e instalaciones básicas un 72 % de los estudiantes asisten a centros educativos en donde los docentes reportan que no hay libros de texto disponibles, 24 % de los estudiantes no tienen escritorios o pupitres disponibles o están en mal estado (ver figura 42).

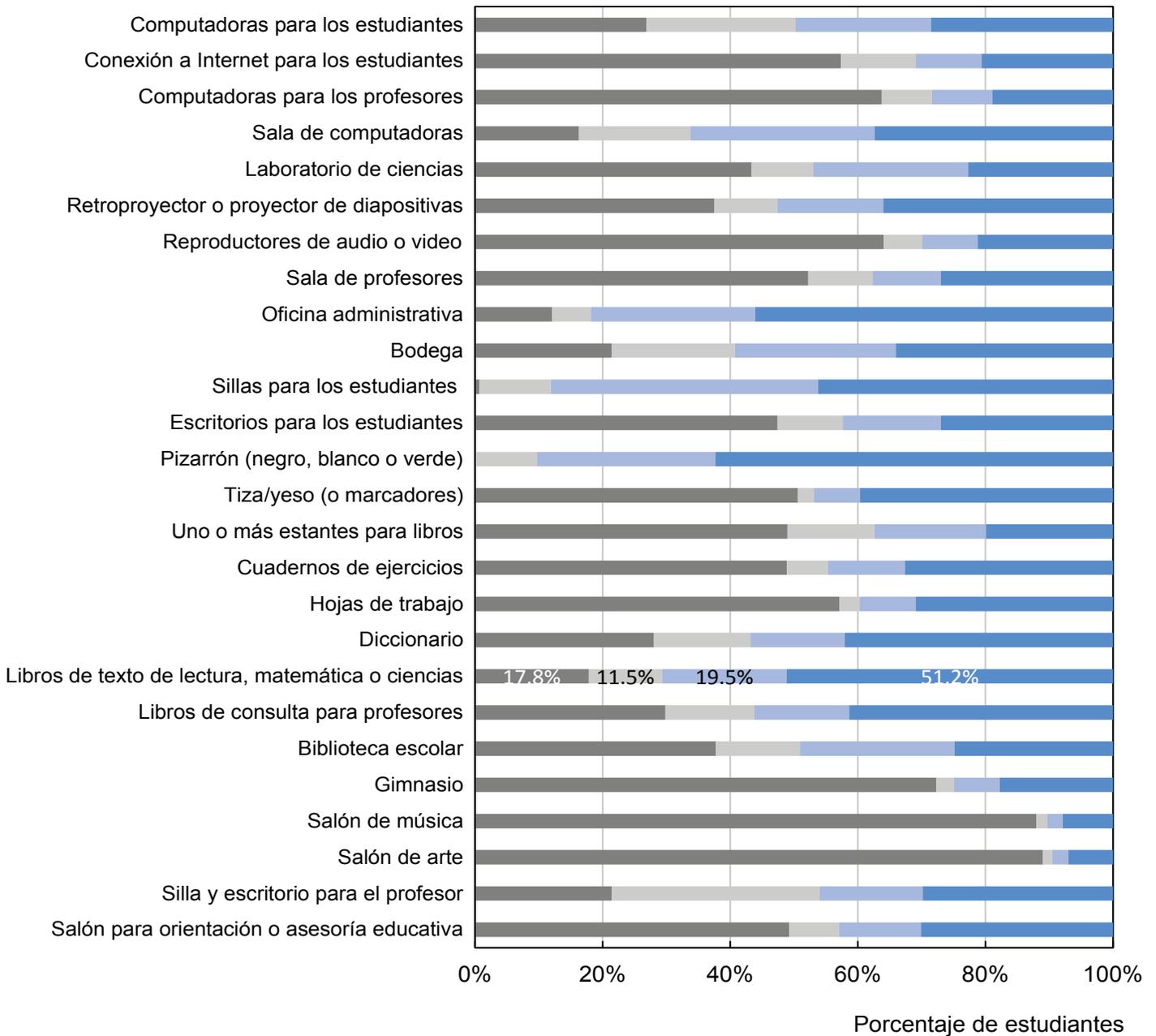
2. VARIACIÓN DE LOS RECURSOS ENTRE LOS CENTROS EDUCATIVOS DE HONDURAS

- a. Variación del tamaño de las clases, la ratio de estudiantes por profesor

Figura 42: Condición física de recursos didácticos

Porcentaje de estudiantes en las escuelas donde la mediana de los docentes informa sobre la disponibilidad y la condición de los siguientes recursos:

- No, no están disponibles ■ Sí, pero necesitan reparaciones menores
- Sí, pero en malas condiciones ■ Sí, están en buenas condiciones



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

y la experiencia de los docentes entre centros educativos

Las políticas desarrolladas para responder a la elevada concentración de estudiantes desfavorecidos

en algunas centros educativos, suelen incluir la creación de clases más pequeñas o la asignación de más docentes para un número equivalente de estudiantes. La disponibilidad de personal docente también puede variar debido al efecto combinado de la densidad poblacional en un área concreta y a la estructura de la oferta escolar en esa misma área. Por ejemplo, las centros educativos rurales de muchos países (es decir, aquellas ubicadas en zonas poco pobladas) cuentan con clases más pequeñas y ratios de estudiantes por profesor menores, porque las centros educativos requieren un número mínimo de docentes, aunque la cifra de estudiantes sea baja.

Se preguntó a los directores de centros educativos en Honduras y otros países participantes en PISA y PISA-D, por el tamaño medio de las clases de los grados a los que suelen asistir los estudiantes de 15 años. Según los directores, el 22 % de los estudiantes de 15 años asiste a centros educativos en los cuales el número medio de estudiantes por clase es inferior a 20, el 29 %, está entre 21 y 30 estudiantes por clase, el 35 % se ubica entre 31 y 40 estudiantes por clase y el 14 % con más de 41 estudiantes por clase.

Aunque el promedio por profesor es de 23 de estudiantes, el 25 % de los estudiantes asiste a centros educativos en las que la ratio por profesor es igual o inferior a 16 de estudiantes y el 25 % asiste a centros educativos en las que la ratio de estudiantes por docentes es igual o superior a 29 (figura 39). Entre centros educativos, no solo varía la cantidad de docentes, sino también sus características y de manera no aleatoria. Más concretamente, en muchos países, los docentes asignados a centros educativos remotas o a centros educativos en las que se concentra un número elevado de estudiantes desfavorecidos,

se cambian de centros educativo o abandonan la profesión más que el promedio del profesorado y suelen ser reemplazados por docentes nóveles poco experimentados; como consecuencia, los docentes que están empezando su carrera suelen encontrarse en centros educativos con las condiciones laborales más difíciles, con respecto a las otras (OCDE, 2018).

Tampoco en Honduras se distribuye uniformemente a los docentes nóveles (aquellos que tienen menos de cinco años de experiencia en la profesión), el 50 % de todos los docentes nóveles que respondió al cuestionario del docente en PISA-D, trabaja en centros educativos que solo suman el 14 % de los estudiantes de 15 años.

En general, las centros educativos con clases más pequeñas tienen una ratio de estudiantes por profesor superior; el coeficiente de correlación lineal entre estas medidas, que mide la fuerza y la dirección de esta asociación, es de 0.23; esta asociación es la esperada, ya que se necesitan más docentes para reducir el número de estudiantes por clase.

b. Variación de los recursos materiales y didácticos de las centros educativos

Las instalaciones escolares también varían notablemente entre las centros educativos de Honduras. Este informe clasifica las centros educativos mediante una escala de cinco puntos sobre los recursos materiales, basándose en las respuestas de los directores sobre la disponibilidad y condición del equipamiento básico como ventanas, puertas, instalaciones sanitarias, electricidad o zona de deportes.

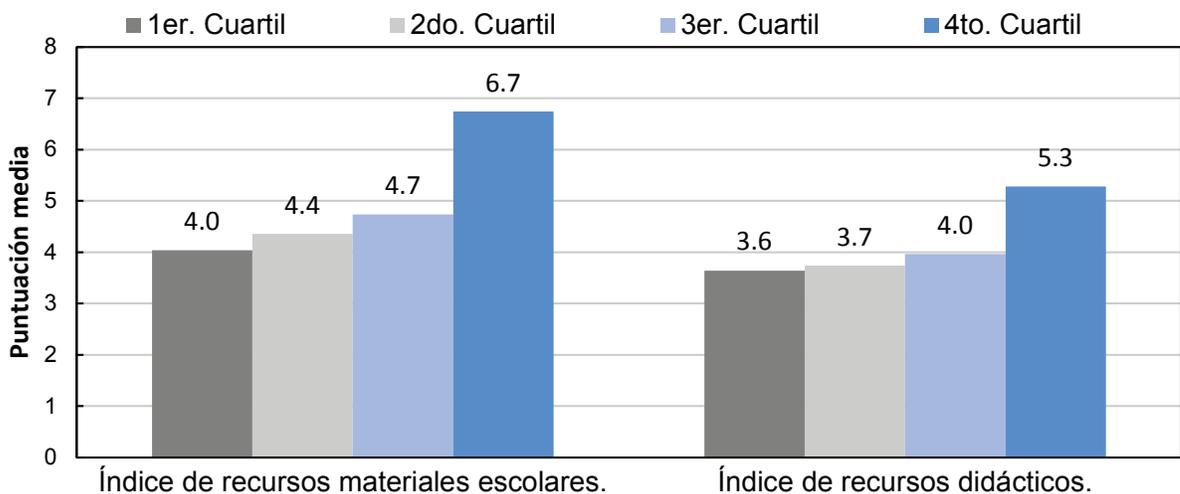
En Honduras, el 32 % de los estudiantes de 15 años asiste a centros educativos con un elevado nivel de recursos básicos, lo que significa que estos estudiantes tienen mejores condiciones para el aprendizaje; el 13 % asiste a centros educativos con un nivel moderado de recursos; el 20 % a centros educativos con un bajo nivel de recursos; el 18 % a centros educativos con un nivel muy escaso de recursos y el 17 % a centros educativos con un nivel extremadamente bajo de recursos; una política para generar equidad educativa.

También se preguntó a los docentes de las centros educativos que participaron en PISA-D por la disponibilidad y condición del equipamiento y los recursos didácticos empleados en la enseñanza, desde los muebles más básicos como sillas y pupitres para los estudiantes, hasta recursos más específicos como libros de texto o carteles con gráficos y mapas, pasando por instalaciones didácticas más avanzadas, como una biblioteca, un gimnasio o una sala de arte. De la misma manera que con las declaraciones de los directores sobre los recursos materiales de la centros educativo, a partir de las respuestas de los docentes se creó un índice sobre las centros educativos, con valores del 1 al 5, para reflejar la cantidad y la condición de los recursos didácticos disponibles para los docentes.

En Honduras, el 32 % de los estudiantes de 15 años asiste a centros educativos cuyos docentes, en promedio, describen un alto nivel de recursos didácticos: el 13 % corresponde a centros educativos en donde los docentes describen un nivel moderado de recursos; el 20 % con un bajo nivel de recursos; el 18% con un nivel muy escaso de recursos y el 17 % a centros educativos con un nivel extremadamente bajo de recursos. El 55 % de los estudiantes en Honduras asiste a centros educativos en donde los docentes reportan escasez de recursos didácticos para impartir sus clases (ver figura 43).

Los recursos materiales y didácticos de las centros educativos tienen una relación relativamente estrecha entre sí: la correlación lineal entre los dos índices de las centros educativos es de 0.77. Los recursos materiales y didácticos de las centros educativos, usualmente, están relacionados con el tamaño total de las centros educativos, esto quiere decir que donde hay más estudiantes existen más recursos disponibles. Aunque unos recursos materiales y didácticos mejores (el equipamiento de la centros educativo) están solo ligeramente relacionados con la ratio de estudiantes por docente, las centros educativos con mejores recursos materiales y didácticos suelen contar con docentes más

Figura 43: Variación de los recursos materiales y didácticos entre las centros educativos



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

experimentados y ser capaces de retener a sus docentes, tal como lo indica su experiencia media y antigüedad. Esto podría reflejar los efectos de unos buenos recursos materiales y didácticos en las condiciones laborales del profesorado, o

bien, podría significar de manera más indirecta el impacto de unos mejores recursos económicos sobre los recursos materiales de los centros educativos y el talento humano.

3 EQUIDAD EN EL SUMINISTRO DE RECURSOS MATERIALES, DIDÁCTICOS Y HUMANOS ENTRE LOS CENTROS EDUCATIVOS

La variación en el suministro de recursos materiales, didácticos y humanos entre los centros educativos, no solo es significativa, sino que, además, está sistemáticamente relacionada con las diferencias geográficas y socioeconómicas. En Honduras los datos mostraron, preguntándole al director del centro sobre las condiciones de sus centros educativos, que la infraestructura escolar tiene muchas deficiencias.

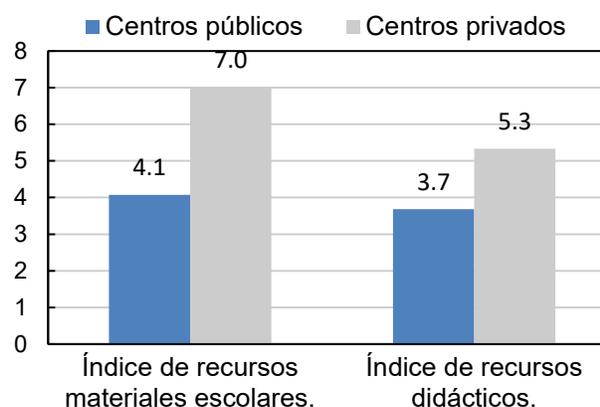
Un 7.2 % indicó que no había iluminación en su centro educativo, un 19.4 % reportó que sí tenía, pero estaba en malas condiciones; un 35% necesitaba de reparaciones menores y un 38.4 % registró que estaba en buenas condiciones. Los directores reportaron en un 55 % que no poseían rampas de acceso a su centro educativo, un 10 % reportó que no tenían muro o cerco perimetral, un 13 % reportó que no había áreas de juegos para los estudiantes, un 19 % no tenían cafetería, el 72 % no tiene una sala de acceso a la salud; también se reportaron en malas condiciones los baños o sus equivalentes y algunos no tenían acceso al agua potable.

En particular, los centros educativos en zonas rurales de Honduras suelen contar con peores recursos materiales y didácticos; aunque el número de estudiantes por docente y el tamaño medio de las clases sea menor que en centros educativos urbanos, en estos centros rurales se concentra una cantidad considerable de docentes noveles y estos, en promedio, pasan menos años en centros educativos rurales.

Aunque en Honduras la situación es diferente, los docentes se quedan más tiempo en el área

rural con un promedio de 25 años y en la zona urbana se quedan un promedio de 22 años, esto solo pasó en Honduras de todos los países de PISA-D.

Figura 44: Variación en recursos materiales, por tipo de escuela.



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

El perfil socioeconómico de los jóvenes que asisten a un centro educativo también está estrechamente vinculado con el nivel de recursos humanos, materiales y didácticos de los centros educativos. En Honduras, hay 29 estudiantes por clase en los centros educativos del 25 % inferior del perfil socioeconómico de los centros educativos, mientras que en el 25 % superior del perfil socioeconómico hay 31 estudiantes por clase, lo que significa que en el país hay una distribución homogénea entre los estudiantes en desventaja y los estudiantes con mucha ventaja socioeconómica en la misma aula de clases.

Algunos países participantes en PISA asignan más personal docente a los centros educativos desfavorecidos. Sin embargo, algunos países y economías que compensan el carácter desfavorecido de los centros educativos mediante más docentes, podrían estar haciéndolo involuntariamente a expensas de la calidad docente.

En Honduras, los centros educativos situadas en el 25 % inferior del perfil socioeconómico (que, en su conjunto representan el 25 % de todos los estudiantes) cuentan con un 17 % de docentes con menos de cinco años de experiencia, mientras que los centros educativos situadas en el 25 % superior, tienen un 19 % de docentes con menos de cinco años de experiencia; esto indica que los docentes noveles están ubicados en centros educativos favorecidas y desfavorecidas socioeconómicamente.

La diferencia entre los recursos materiales y didácticos es igualmente pronunciada entre los centros educativos más favorecidas y las más desfavorecidas de Honduras, entre sus centros educativos públicas y privadas, rurales y urbanas; lo que indica que muchos estudiantes se enfrentan a considerables desventajas para tener la oportunidad de obtener buenos resultados escolares.

Entre los países que participaron en PISA-D, Honduras es el país que tiene la mayor desigualdad en disponibilidad de recursos entre centros educativos públicas y privadas. Si solamente se tienen en cuenta los centros educativos públicas, los datos de PISA-D muestran que el acceso a los recursos escolares sigue siendo desigual y varía notablemente entre los centros educativos públicas más y menos favorecidas.

a) Estudio sobre los efectos de los recursos económicos, materiales, didácticos y humanos

A pesar de la idea ampliamente aceptada de que entre más recursos se disponga, mejor será el

desempeño de los estudiantes, estudios previos han demostrado que, una vez alcanzado un nivel de recursos adecuado, más recursos no implican necesariamente unos mejores resultados del aprendizaje (Burtless, 1996; Nannyonjo, 2007; Nicoletti y Rabe, 2012; OCDE, 2013, 2016a; Suryadarma, 2012; Wei, Clifton y Roberts, 2011). Esto supone que gobiernos, centros educativos y familias deberían centrarse también en cómo se distribuyen y emplean los recursos educativos y cuáles de ellos mejoran verdaderamente el aprendizaje de los estudiantes, así como cuánto se invierte en educación.

Cada lempira de que se dispone puede gastarse una sola vez, por eso los países deben decidir si lo invierten en aumentar los salarios, en ofrecer más horas de instrucción a los estudiantes, en desarrollo profesional para los docentes, en unos mejores recursos educativos o en infraestructura. No es menos importante el hecho de que los países tienen que decidir cómo distribuir los recursos entre los centros educativos y cómo ajustar los recursos adicionales a las circunstancias socioeconómicas y a otras necesidades.

Por ejemplo, algunos estudios sugieren que aumentar los recursos educativos disponibles para estudiantes y centros educativos desfavorecidos resulta muy beneficioso, tanto a nivel del rendimiento de los estudiantes (Bressoux, Kramarz y Prost, 2009; Lavy, 2012; Henry, Fortner y Thompson, 2010; Schanzenbach, 2007; Willms, 2006) como para compensar las desigualdades en la educación (Henry, Fortner y Thompson, 2010). PISA también demuestra que, en los sistemas educativos de más alto rendimiento, los recursos suelen distribuirse de una manera más equitativa entre centros educativos más y menos favorecidas socioeconómicamente (OCDE, 2016a). PISA revela que hay marcadas diferencias en cómo deciden los países invertir su gasto en educación, por lo que merece la pena comparar prácticas y políticas en esta área.



CAPÍTULO 5
FUNDAMENTOS PARA EL ÉXITO EDUCATIVO
EN HONDURAS: EL ENTORNO ESCOLAR Y
COMUNITARIO



CAPÍTULO 5

FUNDAMENTOS PARA EL ÉXITO EN HONDURAS: EL ENTORNO ESCOLAR Y COMUNITARIO

Este capítulo analiza cuatro aspectos del entorno escolar, familiar y comunitario en el que crecen y aprenden los adolescentes de 15 años: su carácter inclusivo, el tiempo dedicado al aprendizaje, la calidad de la educación en el centro educativo y el apoyo que reciben los niños y centros educativos de las familias y las comunidades locales. Más concretamente, este capítulo describe cómo varía la presencia de estos fundamentos para el éxito educativo en función de los estudiantes y los centros educativos de Honduras

FUNDAMENTOS PARA EL ÉXITO EN HONDURAS: EL ENTORNO ESCOLAR Y COMUNITARIO

¿Hasta qué punto tienen a su disposición los niños de Honduras los principales factores del éxito educativo en los centros educativos a los que asisten y en las familias y comunidades en las que crecen? Esta pregunta es la esencia del presente capítulo y obtendrá su respuesta a través de un análisis de los cuatro aspectos o factores principales para el éxito educativo: el carácter inclusivo de los centros educativos, el tiempo dedicado al aprendizaje en los centros educativos, la calidad de la educación en los centros educativos y el nivel de apoyo que reciben los niños, centros educativos, familias y comunidades locales.

Como ya se mencionó en el capítulo 1, PISA-D describe estos factores como «fundamentos para el éxito» y se centra en aquellos más estrechamente vinculados con el desarrollo de los niños de entre 10 y 15 años. El capítulo 4 describió como los recursos invertidos en educación (y específicamente en instrucción, materiales y personal docente) crean condiciones favorables para el aprendizaje. Más concretamente, este capítulo se centra en la medida en que los estudiantes aprenden en un entorno que favorece resultados positivos para todos.

1. ENTORNOS INCLUSIVOS

Los entornos inclusivos son aulas, centros educativos y comunidades en general que dan valor a la inclusión y la promueven. En general, la inclusión «es un proceso que consiste en gestionar las diversas necesidades de todos los estudiantes y en responder a ellas, basado en aumentar su participación en la enseñanza, en las culturas y en las comunidades, así como en reducir la exclusión dentro y desde la enseñanza. Implica cambiar y modificar contenidos, perspectivas, estructuras y estrategias a partir de un enfoque común que englobe a todos los

Los aspectos del entorno de aprendizaje analizados en el presente capítulo son: entornos inclusivos, concretamente, la mejora en el aprendizaje y el bienestar que experimentan los niños cuando se sienten seguros y disfrutan de relaciones solidarias con sus compañeros; tiempo de aprendizaje, en particular, hasta qué punto los adolescentes pierden oportunidades de aprender debido a su absentismo, el de sus docentes o a otras interrupciones en el desarrollo normal de la instrucción y el programa escolar; educación de calidad, específicamente, el éxito de los docentes en mantener la disciplina y el orden en el aula y en fomentar el aprendizaje a través de una enseñanza estructurada y unas relaciones de apoyo entre docente y estudiante; y apoyo familiar y comunitario, o cómo las relaciones entre centros educativos, familias y comunidades locales crean un entorno propicio para los niños.

Los cuestionarios de centros educativos, docentes y estudiantes aportan información suficiente para nutrir numerosas mediciones relativas a cada uno de los aspectos del entorno de aprendizaje. Por motivos de espacio, en el presente informe se han elegido únicamente las mediciones consideradas más relevantes para Honduras en cada caso.

niños de las edades correspondientes desde la convicción de que educar a todos los niños es responsabilidad del sistema educativo convencional» (Unesco, 2005, p. 13).

Las mediciones de los entornos inclusivos en PISA-D se centran en hasta qué punto los propios adolescentes se sienten seguros y bien recibidos en el centro educativo y, conforme a las directrices sobre políticas de la Unesco (2009), en las actitudes de docentes y directores hacia estudiantes con discapacidades y hacia

la diversidad de los estudiantes en general. Las mediciones escogidas para el presente informe aparecen desglosadas en el Recuadro 8.

La principal medición de los entornos inclusivos es el «sentido de pertenencia al centro educativo de los estudiantes» y refleja las percepciones de los estudiantes sobre un ambiente escolar inclusivo. Se trata igualmente de un indicador importante del bienestar social de los estudiantes. Esta sección se centra en el sentido de pertenencia a la escuela de los estudiantes. En ella se revela que los estudiantes de Honduras que no se sienten seguros en el centro educativo o que han sufrido acoso sexual, muestran un escaso sentido de pertenencia.

Los estudiantes de centros educativos cuyos directores y docentes tienen actitudes inclusivas, tienen más probabilidades de albergar sentimientos de pertenencia positivos. Estas asociaciones, sumadas a las conclusiones de un mayor conjunto de investigaciones, son la prueba de que hay acciones que pueden promover la inclusión en los centros educativos (también se hacen preguntas a los jóvenes fuera del sistema educativo sobre sus sentimientos de seguridad y el papel de las amenazas a su seguridad en su decisión de no asistir al centro educativo). Asimismo, esta sección demuestra cómo los sentimientos de pertenencia al centro educativo promueven el aprendizaje de los estudiantes, su involucramiento con la escuela y la enseñanza y su bienestar subjetivo.

Recuadro 8. Mediciones de los entornos inclusivos empleadas en este informe

Las mediciones de PISA-D relativas a entornos inclusivos empleadas en este informe se basan en las respuestas de estudiantes, docentes y directores a las siguientes preguntas.

Questionario de los estudiantes

Se pidió a los estudiantes que emplearan una escala de cuatro niveles (totalmente de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo y totalmente en desacuerdo) para describir su nivel de acuerdo con las siguientes frases:

- Me siento marginado (apartado) en el centro educativo.
- Hago amigos con facilidad en el centro educativo.
- Siento que pertenezco al centro educativo.
- En el centro educativo me siento raro y fuera de sitio.
- Creo que les caigo bien a otros estudiantes.
- En el centro educativo me siento solo.

Las respuestas de los estudiantes a estas preguntas se emplearon para desarrollar el índice del sentido de pertenencia, comparable con el correspondiente índice de PISA 2015: al igual que en PISA 2015, el valor 0 equivale al valor medio del índice en los países de la OCDE; la desviación estándar en los países de la OCDE se fijó en 1. Los valores positivos en esta escala significan que el alumno tiene un sentido de pertenencia más fuerte que la media de los países de la OCDE.

Questionario del docente

Se pidió a docentes de centros educativos de Honduras a los que asisten estudiantes de 15 años, que emplearan una escala de cuatro niveles (totalmente de acuerdo, de acuerdo, «en desacuerdo y totalmente en desacuerdo) para describir su nivel de acuerdo con las siguientes frases:

- Los docentes deberían intentar impartir el programa escolar, incluso a aquellos estudiantes que no tuvieran las habilidades lectoras y aritméticas básicas.
- Los estudiantes con discapacidades deberían recibir su enseñanza en <centros educativos especiales>.
- Ayudar a las madres adolescentes a que sigan asistiendo a la escuela es una pérdida de tiempo para los docentes.
- Los docentes deberían adaptar el programa escolar a la diversidad cultural de sus clases.
- Los estudiantes que se van quedando atrás deberían ser reubicados en clases especiales.
- Los docentes deberían ser capaces de dar clase en aulas en las que hay estudiantes con distintos niveles de capacidad.

Cuestionario del centro educativo

Del mismo modo, se pidió a los administradores de centros educativos de Honduras a los que asisten estudiantes de 15 años, que emplearan una escala de cuatro niveles (totalmente de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo y totalmente en desacuerdo) para describir su nivel de acuerdo con las siguientes frases:

- Los docentes deberían intentar impartir el programa escolar, incluso a aquellos estudiantes que no tuvieran las habilidades lectoras y aritméticas básicas.
- Los estudiantes con discapacidades deberían recibir su enseñanza en <centros educativos especiales>.
- Necesitamos más clases especiales para aquellos estudiantes que se van quedando atrás.
- Los docentes son capaces de dar clase en aulas en las que hay estudiantes con distintos niveles de capacidad.

a. Sentido de pertenencia a la escuela de los estudiantes de 15 años

El sentido de pertenencia consiste en sentirse aceptado y apreciado por el resto del grupo, sentirse conectado a otros y sentir que se es miembro de una comunidad (Baumeister y Leary, 1995[3]; Maslow, 1943[4]). Los seres humanos en general, y los adolescentes en particular, desean vínculos sociales fuertes y valoran la aceptación, la atención y el apoyo de otros. En el centro educativo, el sentido de pertenencia da a los estudiantes una sensación de seguridad, identidad y comunidad la que, a su vez, promueve su desarrollo académico, psicológico y social.

En Honduras, la gran mayoría de los estudiantes (92.5 %) sienten que pertenecen a su centro

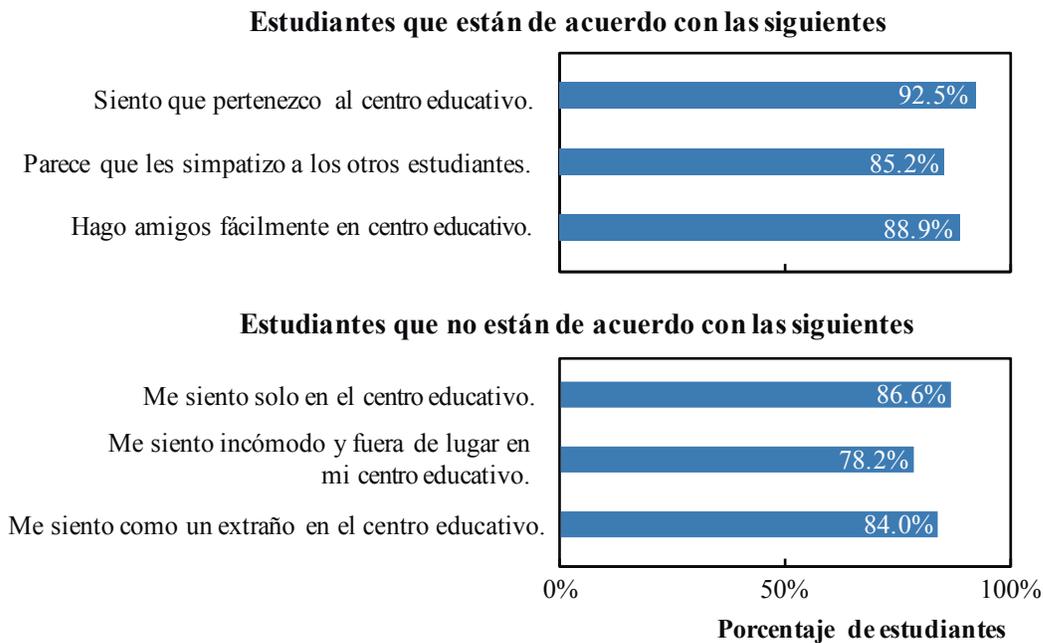
educativo y solo el 86.6 % reconoció que se sentía solo en el centro educativo; los estudiantes de Honduras están por encima del promedio de OCDE (80.9 %) en lo que se refiere a pertenencia de los estudiantes hacia su centro educativo. En promedio, los estudiantes describieron un fuerte sentido de pertenencia a la escuela y relaciones positivas con sus compañeros en las seis frases incluidas en el cuestionario de PISA-D que medía estos aspectos (ver figura 45).

Sin embargo, dentro de Honduras, una minoría considerable de estudiantes describió relaciones negativas con sus compañeros y un bajo sentido de pertenencia a la escuela. Este hecho se daba especialmente a diferencias entre grupos, por ejemplo, las niñas hacen amigos más fácilmente que los niños, los varones sienten más que no

pertenecen a su centro educativo. En el índice total de pertenencia hacia el centro educativo los niños sienten que pertenecen más a su centro educativo. Se debe mencionar que aquellos

estudiantes con más sentido de pertenencia hacia su centro educativo obtienen mejores resultados en lectura, matemáticas y ciencias; principalmente en el área de matemáticas.

Figura 49: Sentido de pertenencia al centro educativo de los estudiantes de Honduras



Fuente: Base de Datos de PISA para el Desarrollo.

Los estudiantes de Honduras tienen un fuerte sentido de pertenencia a la escuela, en comparación con los estudiantes de otros países (ver figura 50). Esta es la conclusión alcanzada al comparar los resultados de Honduras en PISA-D con los de otros países participantes en PISA. La medición de PISA-D del sentido de pertenencia también se empleó en PISA 2015 (así como en anteriores ciclos PISA). Sin embargo, las comparaciones entre países del sentido de pertenencia que describen los propios estudiantes están sujetas a la misma incertidumbre que los indicadores del bienestar desarrollados en el capítulo 3.

Esto se debe, más concretamente, a la naturaleza subjetiva de los indicadores y a posibles sesgos (ver recuadro 7). Sin embargo,

el hallazgo de menor sentido de pertenencia en el centro educativo entre los estudiantes desfavorecidos socioeconómicamente es relativamente común en todos los países que participan en PISA. Los estudiantes que se encuentran en el primer cuartil socioeconómico tienen un sentido de pertenencia en promedio de 0.08 y los del último cuartil o top, tienen un promedio de 0.37; la diferencia es significativa a favor de los estudiantes que son favorecidos socioeconómicamente. El promedio de la OCDE y de países como Costa Rica y Guatemala, esta distancia es menor. En conclusión, los niños más pobres en Honduras se sienten con menos pertenencia a su centro educativo que los niños que no son pobres. Hay una fuerte relación entre aquellos estudiantes que sienten un sentido de pertenencia mayor hacia su centro educativo con

su satisfacción de vida, esta relación también es positiva para obtener mejores puntajes en las áreas evaluadas.

c. Amenazas a la inclusión: violencia en el centro educativo

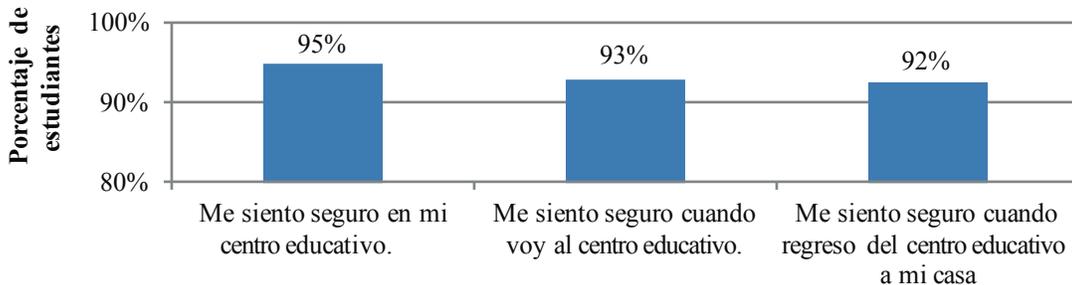
Según la teoría clásica de la «jerarquía de las necesidades» (Maslow, 1943), la necesidad humana de pertenencia social solo puede cubrirse si se han satisfecho necesidades más básicas de seguridad. Sentirse a salvo en el centro educativo es un requisito para desarrollar relaciones positivas con los compañeros y, por extensión, un fuerte sentido de pertenencia a la escuela.

En esta sección se aborda la seguridad de la escuela a partir de sentimientos de seguridad generales (me siento a salvo en el centro educativo/de camino a la escuela/de camino

a casa de la escuela) y de la exposición de los estudiantes a amenazas específicas a su seguridad (acoso sexual y violencia en el centro educativo).

La gran mayoría de los estudiantes (94.8 %) dijo sentirse a salvo en el centro educativo y un número ligeramente inferior afirmó sentirse a salvo de camino a la escuela (92.9 %) o de camino a casa tras la escuela (92.4 %). Sin embargo, los sentimientos de inseguridad eran más comunes en las niñas, cuando estas van camino a su escuela, aunque las niñas reportan sentirse más seguras dentro de su escuela que los niños; estas diferencias similares. En promedio, el sentido de pertenencia de los estudiantes que dijeron sentirse inseguros en el centro educativo es significativamente menor al de los estudiantes que no lo reportaron (ver figura 50).

Figura 50: Sentimiento de seguridad en la escuela de los alumnos de Honduras



Fuente: Base de Datos de PISA para el Desarrollo.

La violencia en el centro educativo o sus alrededores, también dificulta la creación de un entorno inclusivo. Las consecuencias de la violencia escolar son graves, puesto que los casos más extremos han conllevado la pérdida de vidas humanas. Otras consecuencias de la violencia escolar incluyen el vandalismo y la pérdida de bienes (especialmente de instalaciones escolares, escaso desarrollo del capital humano, aumento en la tasa de criminalidad, desgaste de los valores culturales y mala reputación de los centros educativos y de la sociedad).

PISA-D preguntó a los estudiantes si les había ocurrido alguna de las siguientes situaciones en las cuatro semanas previas a la evaluación:

- Participé en una pelea dentro del recinto escolar.
- Me quedé en casa sin ir al centro educativo porque no me sentía seguro.
- Nuestro centro educativo fue víctima del vandalismo.
- Tuve que pagar a alguien en el colegio porque me había amenazado con hacerme daño.

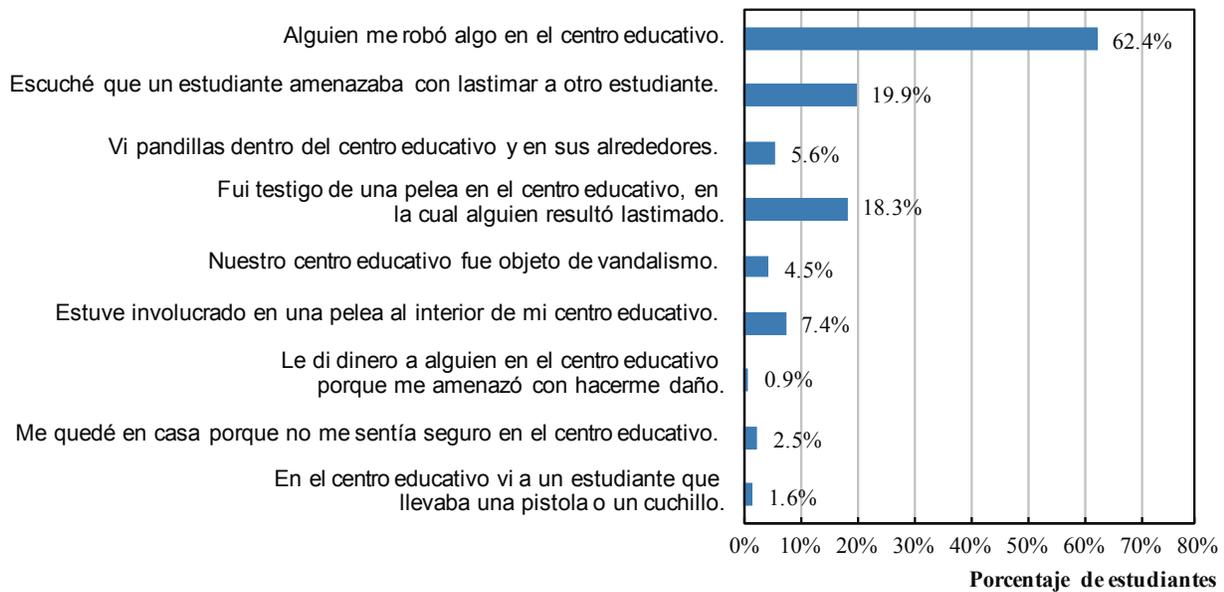
- Presenció una pelea dentro del recinto escolar de la que alguien salió herido.
- Vi maras y pandillas dentro del centro educativo y en sus alrededores.
- Oí a un estudiante amenazar a otro.
- Me robaron algo en el centro educativo.
- Vi a un alumno en el centro educativo con una pistola o un cuchillo.

Las respuestas de los estudiantes a estas preguntas eran un simple «sí» o «no». En total, el 39 % de los estudiantes de Honduras declaró que en su escuela o los alrededores había ocurrido al menos un incidente violento

en las cuatro semanas previas a la evaluación. En total, el 97.4 % de los estudiantes de 15 años en Honduras asiste a centros educativos en las que una gran proporción (más de 20%) de estudiantes participantes en PISA había descrito un incidente violento en el centro educativo o a sus alrededores en las cuatro semanas previas a la evaluación.

Asistir a tales centros educativos y haber experimentar la violencia escolar personalmente, se asocia con tener niveles más bajos de sentido de pertenencia al centro educativo, así como a bajos resultados en materia de rendimiento y su bienestar.

Figura 51: Exposición de los estudiantes a la violencia en el centro educativo o sus alrededores



Fuente: Base de Datos de PISA para el Desarrollo.

Puesto que las preguntas sobre violencia en el centro educativo no habían sido incluidas en cuestionarios PISA anteriores, estos porcentajes solo pueden compararse con los de otros países participantes en PISA-D. Tales comparaciones revelan que la violencia en los centros educativos es una amenaza particularmente significativa para un ambiente inclusivos en Honduras.

d. Actitudes de directores y docentes hacia la inclusión

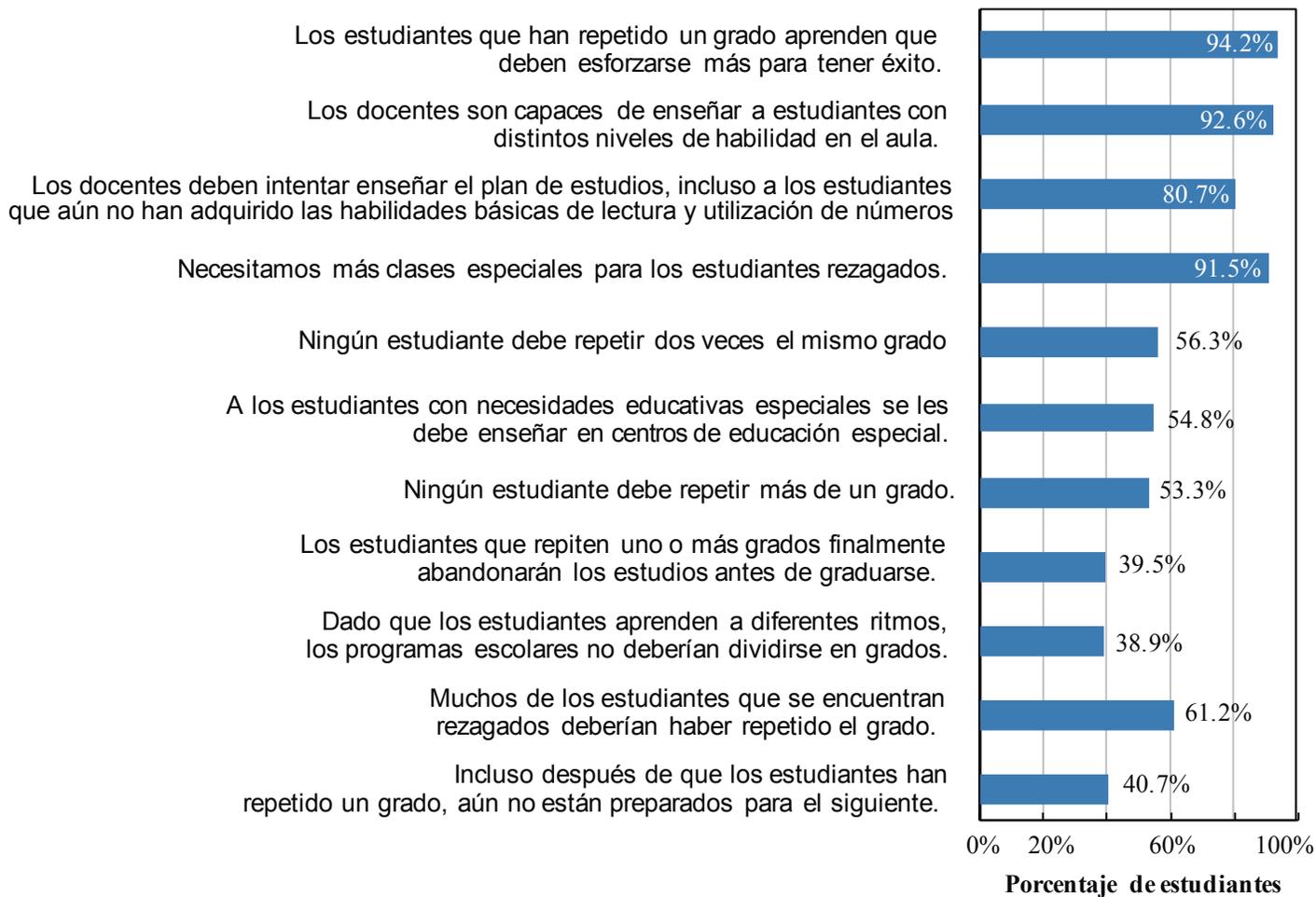
Para lograr una educación inclusiva es importante garantizar que los educadores tengan la preparación y la disposición para gestionar la diversidad de los estudiantes, sobre todo para responder a las necesidades especiales de los estudiantes con discapacidades o dificultades de aprendizaje; así como que consideren que es

su responsabilidad educar a todos los niños, en lugar de segregar y excluirlos de los beneficios de la educación ordinaria que lleva a niveles mínimos de competencia en las asignaturas principales. PISA-D empleó los cuestionarios de docentes y directores para medir las actitudes y posiciones de los docentes con respecto a la inclusión en la educación.

En promedio, el 80.7 % de los adolescentes de 15 años en Honduras asistía a centros educativos cuyos directores estaban de acuerdo o totalmente de acuerdo con que los

docentes debían intentar impartir el programa escolar, incluso a aquellos estudiantes que carecieran de las habilidades lectoras y aritméticas básicas; del mismo modo, una gran proporción de estudiantes de 15 años tenía directores de escuela que afirmaban que los docentes eran capaces de dar clase en aulas en las que hay estudiantes con distintos niveles de capacidad 92.6 % o que, dado que los estudiantes aprenden a distinto ritmo, los programas escolares no deberían contar con calificaciones (38.9 %).

Figura 52: Actitudes de docentes y directores hacia la inclusión



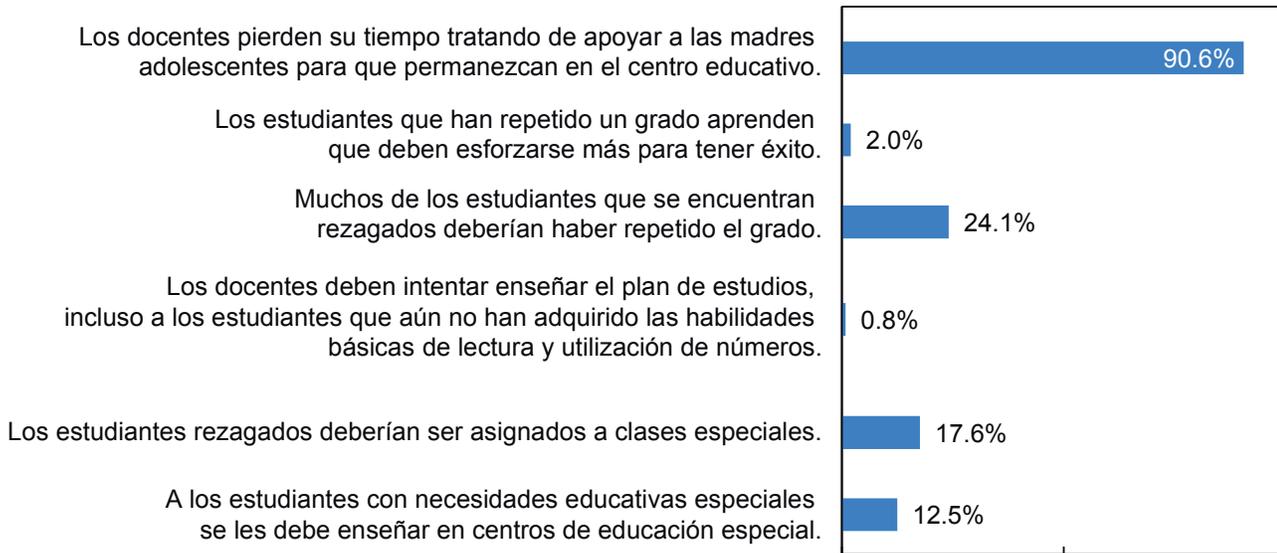
Fuente: Base de Datos de PISA para el Desarrollo.

Al mismo tiempo, un considerable número de estudiantes de 15 años asistía a centros educativos cuyos directores expresaban opiniones contrarias al objetivo de promover la inclusión en la educación: por ejemplo, estaban de acuerdo o totalmente de acuerdo

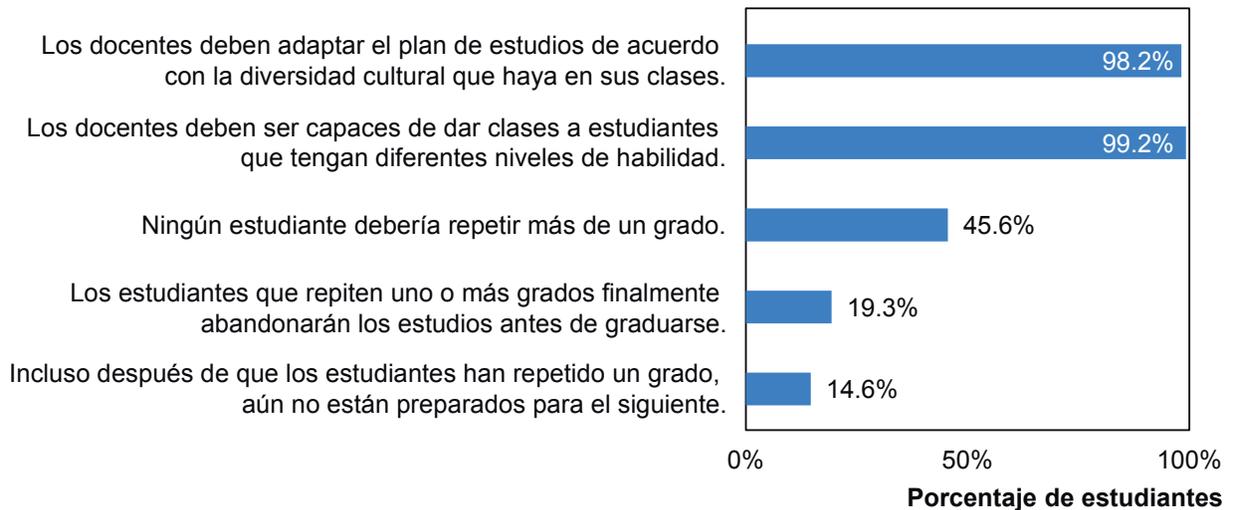
con que los estudiantes con discapacidades recibiesen su enseñanza en <centros educativos especiales> (54.8 %); o que se necesitan más clases especiales para los estudiantes que se van quedando atrás (91.5 %).

Figura 53: Actitudes de docentes hacia la inclusión

Estudiantes que no están de acuerdo con las siguientes afirmaciones.



Docentes que están de acuerdo con las siguientes afirmaciones.

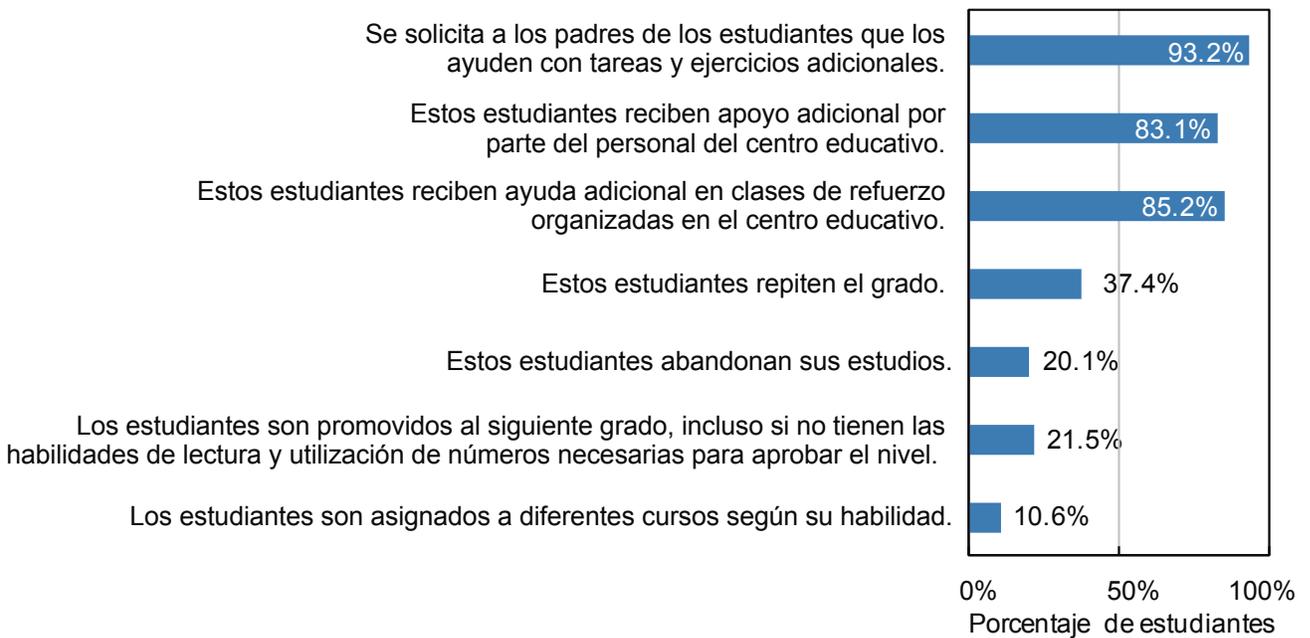


Fuente: Base de Datos de PISA para el Desarrollo.

Del mismo modo, en promedio en Honduras, el 93.6 % de los adolescentes de 15 años asiste a centros educativos en los que más de dos de cada tres de los docentes estaban de acuerdo en que se debía intentar impartir el programa escolar, incluso a aquellos estudiantes que no tuvieran las habilidades lectoras y aritméticas básicas y proporciones similares de estudiantes

de 15 años que asistían a centros educativos cuyos docentes defendían que los docentes debían ser capaces de dar clase en aulas en las que hay estudiantes con distintos niveles de capacidad (97.0 %) o que debían adaptar el programa escolar a la diversidad cultural de sus clases (95.5 %), mostrando así actitudes favorables hacia la inclusión.

Figura 54: Educación remedial: Porcentaje de estudiantes en escuelas donde más de 2 de cada 3 maestros informan que lo siguiente sucede con los estudiantes que carecen de las habilidades de lectura o numeración para aprender el currículo



Fuente: Base de Datos de PISA para el Desarrollo.

Solo un pequeño número de estudiantes de 15 años asistía a centros educativos en los cuales muchos docentes, más de uno de cada tres expresaban opiniones contrarias al objetivo de promover la inclusión en la educación: estaban de acuerdo o totalmente de acuerdo con que los estudiantes con discapacidades deberían recibir su enseñanza en <centros educativos especiales> (16.5 %), que era una pérdida de tiempo para los docentes intentar ayudar a las madres adolescentes a que siguiesen asistiendo a la escuela (92.7 %) o con que los estudiantes

que se iban quedando atrás deberían reubicarse en clases especiales.

e. Investigación sobre los efectos del sentimiento de inclusión

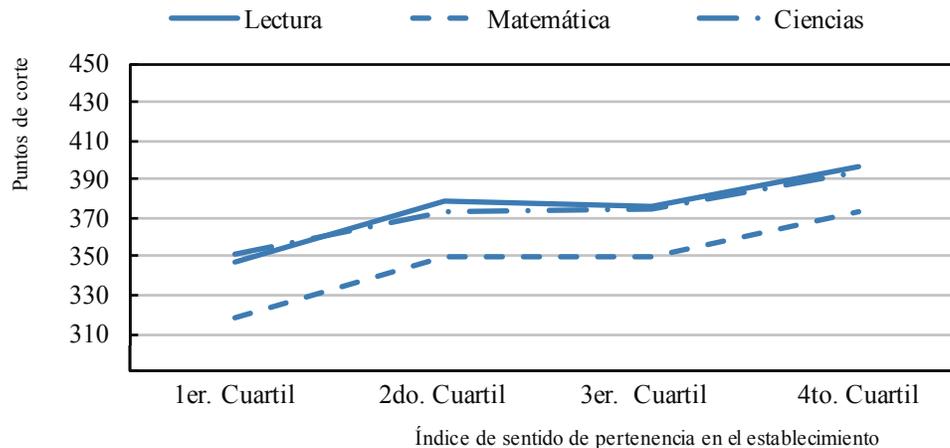
Hay muchos motivos para que los tomadores de decisiones, los docentes y los padres de familia muestren interés en el sentido de pertenencia de los estudiantes a la escuela. En primer lugar, existe un vínculo entre el sentido de pertenencia a la escuela y el rendimiento académico. Los adolescentes que sienten

que forman parte de una comunidad escolar tienen más probabilidades de tener un mejor rendimiento escolar y estar más motivados en el centro educativo (Battistich et al., 1997; Goodenow, 1993). Las investigaciones centradas en este vínculo suelen mostrar una reciprocidad positiva: el sentido de pertenencia lleva a un mejor rendimiento escolar y un buen rendimiento escolar implica una mayor aceptación social y un sentido de pertenencia más fuerte (Wentzel, 1998).

En la mayoría de los países participantes en PISA, los estudiantes que describen un fuerte

sentido de pertenencia a la escuela y las relaciones positivas con sus compañeros suelen obtener mejores notas que los estudiantes con un menor sentido de pertenencia (figura 53). Del mismo modo, los estudiantes de Honduras que describen un fuerte sentido de pertenencia a la escuela y las relaciones positivas con sus compañeros tienden a obtener mejores puntuaciones que los estudiantes con un menor sentido de pertenencia, quizá porque un buen rendimiento académico es algo deseable desde el punto de vista social entre los adolescentes y, a veces, llegan a excluirlos de los grupos afines] (Ogbu, 2003).

Figura 55: Sentirse marginado en el centro educativo y el rendimiento



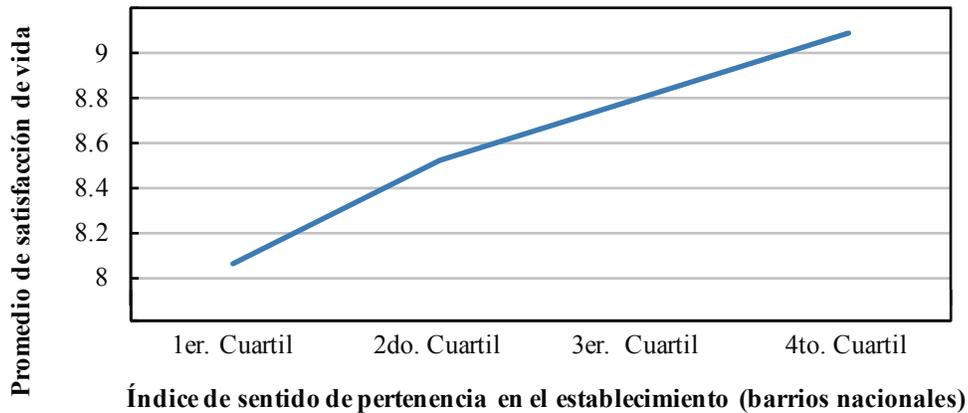
Fuente: Base de Datos de PISA para el Desarrollo.

Independientemente de su vínculo con el rendimiento académico, el sentido de pertenencia y aceptación en el centro educativo es importante para la autoestima y satisfacción vital general de los adolescentes (Juvonen, 2006[9]). Cuando los niños y adolescentes sienten un vínculo con su centro educativo, tienen menos probabilidades de mostrar comportamientos arriesgados o antisociales (Catalano et al., 2004); Hawkins y Weis, 1985). Los estudiantes con vínculos sociales fuertes y gratificantes en el centro educativo tienen menos probabilidades de abandonar los estudios (Lee y Burkam, 2003), o bien, de caer en el abuso de drogas y en el absentismo escolar (Schulenberg et al., 1994). Es más, los investigadores han demostrado que la

ausencia de un sentido de conexión en el centro educativo es un antecedente de depresión entre los adolescentes (Shochet et al., 2006).

Los datos de PISA muestran, por ejemplo, que hay una estrecha relación entre la probabilidad de describir una baja satisfacción vital (nivel 4 o inferior en una escala del 0 al 10) y sentirse marginado en el centro educativo (OCDE, 2017, p. 124). Los estudiantes de Honduras que reportaron una fuerte pertenencia al centro educativo (el 25 % superior) también reportaron una satisfacción de vida significativamente más grande comparado con los estudiantes que reportaron una débil pertenencia al centro educativo (el 25 % inferior).

Figura 56: Mayor probabilidad de describir una baja satisfacción vital entre estudiantes que se sienten marginados en el centro educativo



Fuente: Base de Datos de PISA para el Desarrollo.

2. TIEMPO DE APRENDIZAJE

El hecho de que cualquier aprendizaje relevante requiere tiempo y esfuerzo, es una noción tan enraizada en los sistemas educativos y contrastada por numerosos estudios, que apenas requiere debate alguno. Por ejemplo, en cada sistema educativo, el programa escolar y el programa académico no se limitan a describir los objetivos educativos y los materiales que deben impartirse a los estudiantes en cada edad y grado, sino también la cantidad de tiempo en conjunto dedicada a la instrucción.

En Honduras, el tiempo total de instrucción para los estudiantes hasta los 14 años (cálculo del número de horas en las que los estudiantes reciben clases obligatorias y no obligatorias como parte del programa escolar y según la normativa pública) es de 9,000 horas. Por su parte, la media de los países de la OCDE es de 7,677 horas de instrucción en la educación primaria y secundaria (hasta los 14 años). La mayoría de este tiempo de instrucción es obligatorio (OCDE, 2016b, p. tabla II.6.53). Otros países tienen menos cantidad de tiempo de instrucción programado, pero con mejores resultados, por ejemplo; Japón con un promedio de 7,260; Finlandia un promedio de 5,768 horas y Canadá un promedio de 8,307 horas.

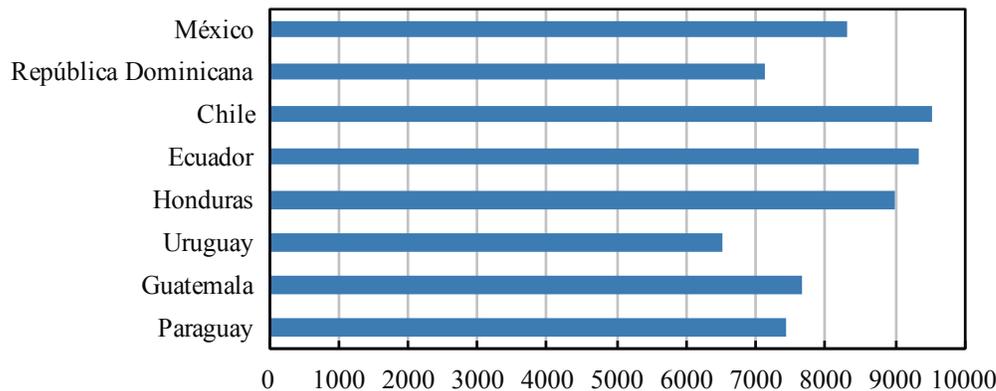
Según los desarrolladores del currículo ¿DE

HONDURAS?, esta cantidad de tiempo debería ser suficiente para obtener buenos resultados del aprendizaje en los centros educativos y aulas reales se pierde buena parte de ese tiempo. Por motivos diversos, el tiempo real que los estudiantes dedican a aprender puede ser distinto al tiempo de instrucción previsto.

Los motivos más palpables son el absentismo y la impuntualidad de los estudiantes, así como una serie de causas que pudieran llevar al cierre de los centros educativos o a desviarse del programa estándar en días que cuentan cómo días de instrucción (incluyendo absentismo del profesorado, huelgas, catástrofes naturales, etc.).

Los motivos de la pérdida de tiempo de aprendizaje en Honduras se debaten en esta sección; las mediciones del «tiempo de aprendizaje» incluidas en este informe aparecen en el Recuadro 9. Es más, incluso cuando la clase tiene lugar y los estudiantes están presentes, suele perderse tiempo por motivos de disciplina que obligan a los docentes a pasar más tiempo manteniendo el orden que ayudando a los estudiantes a aprender. La medida en que el ruido y el alboroto interrumpen el aprendizaje se debate en la siguiente sección, dedicada a la educación de calidad.

Figura 55: Tiempo de instrucción total previsto en Honduras hasta los 14 años



Fuente: Base de Datos de PISA para el Desarrollo.

Recuadro 9. Mediciones del tiempo de aprendizaje empleadas en el presente informe

Las mediciones de PISA-D relativas al tiempo de aprendizaje empleadas en este informe se basan en las respuestas de estudiantes y directores a las siguientes preguntas.

Cuestionario del alumnado

Se preguntó a los estudiantes si había ocurrido algo de lo siguiente en las dos últimas semanas de escuela (nunca, una o dos veces, tres o cuatro veces, cinco o más veces):

- El alumno <se había saltado> un día entero de clase.
- El alumno <se había saltado> algunas clases.
- El alumno había llegado tarde a clase.

También se preguntó a los estudiantes si en las dos últimas semanas de clase había ocurrido algo de lo siguiente (la respuesta a estas preguntas era un simple sí o no):

- Se cancelaron una o más clases.
- Se cerró la escuela.
- Uno de mis docentes llegó tarde a clase.
- Uno de mis docentes no acudió a clase.
- Hubo huelga de docentes.
- Mi profesor estuvo trabajando en el ordenador durante la clase.
- Mi profesor respondió a llamadas personales durante la clase.
- Mi profesor acudió a una reunión durante la clase.

Cuestionario de la escuela

Del mismo modo se preguntó a los directores si durante el mes anterior a las pruebas PISA la escuela había experimentado los siguientes comportamientos por parte de los docentes (las posibles respuestas eran nunca, una o dos veces y todas las semanas):

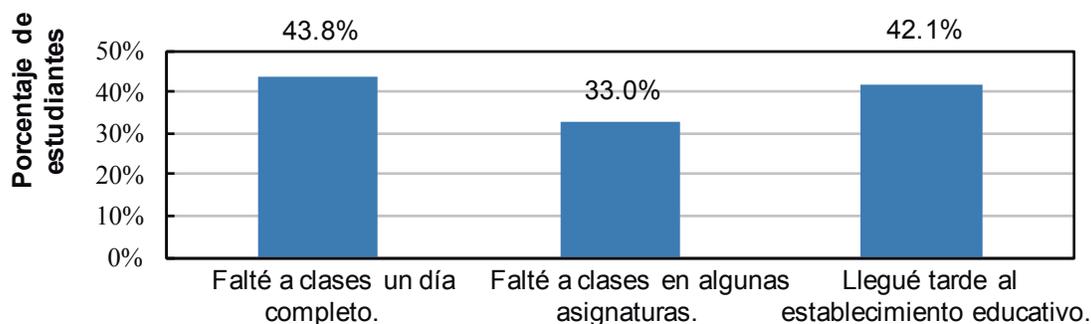
- Docentes que llegan tarde a la escuela.
- Absentismo (ausencias injustificadas).
- Saltarse clases.

a. Pérdida de tiempo de aprendizaje en Honduras: absentismo justificado e injustificado e impuntualidad de los estudiantes

En Honduras, el 43.8 % de los estudiantes reportó que faltó al menos un día de clases en las dos semanas previas a las pruebas PISA,

el 33.0 % declaró haber faltado al menos una clase y el 42.1 % que había llegado tarde a clase al menos una vez. Saltarse días u horas de clase y llegar tarde son comportamientos más frecuentes en los niños; se reportan los mismos niveles de ausentismo escolar con relación al estado socioeconómico de los estudiantes.

Figura 56: Alumnos que se saltan días u horas de clase y llegan tarde a la escuela en Honduras



Fuente: Base de Datos de PISA para el Desarrollo.

El 13% de los estudiantes en Honduras informaron que más de una vez se habían perdido del centro educativo, por más de tres meses por diferentes razones, entre ellas las más frecuentes son; por enfermedad un 76%, porque debió hacerse cargo de un familiar un 27%, porque debió trabajar en la tierra para su familia un 24%, por problemas de transporte un 22%, porque se aburría un 17%, porque no llegaba el profesor un 14%, un 15% mencionó que fue por que debía cuidar un pariente enfermo, un 13% porque ya no le interesaba la escuela, un 11% porque no podía pagar las cuotas de la escuela, un 10% porque la escuela había cerrado por catástrofes naturales, un 11% porque no se sentía seguro en la escuela, un 10% porque debía llevar dinero para ayudar en su casa, un 10% porque no entendía el idioma con que se impartían las clases, un 7% porque los suspendieron del centro por problemas de dogas o de disciplina (expulsión) y un 3 % porque estaba embarazada.

b) en Honduras: absentismo y esfuerzo del profesorado

Las elevadas tasas de absentismo del profesorado son un grave problema en muchos

países en desarrollo (Duflo, Hanna y Ryan, 2012[17]; Glewwe y Muralidharan, 2016[18]; Banerjee y Duflo, 2006[19]). Cuando se cierran los centros educativos en días lectivos no se imparten las clases o los docentes se dedican menos a la enseñanza que a otras tareas, el valor de la educación se resiente y es posible que los estudiantes no aprendan el programa escolar; pero, también, los docentes están dejando de demostrar la importancia del esfuerzo y la perseverancia para el éxito educativo.

Cerca del 37.3 % de los estudiantes de 15 años indicó que «se cancelaron una o más clases»; en total, al menos el 73 % de los estudiantes de 15 años de Honduras asiste a centros educativos en los que uno o más de los estudiantes participantes en PISA habían declarado que en las dos semanas previas a la evaluación se habían cancelado una o más clases. Los reportes de los estudiantes de clases y días perdidos, de docentes impuntuales o que no se presentaban a las clases, son más frecuentes en centros educativos urbanos que en los rurales; en centros educativos públicos que en privados y en centros educativos desfavorecidos.

Figura 57: Porcentaje de estudiantes que declaró haber faltado a clase durante más de tres meses seguidos y razones aducidas

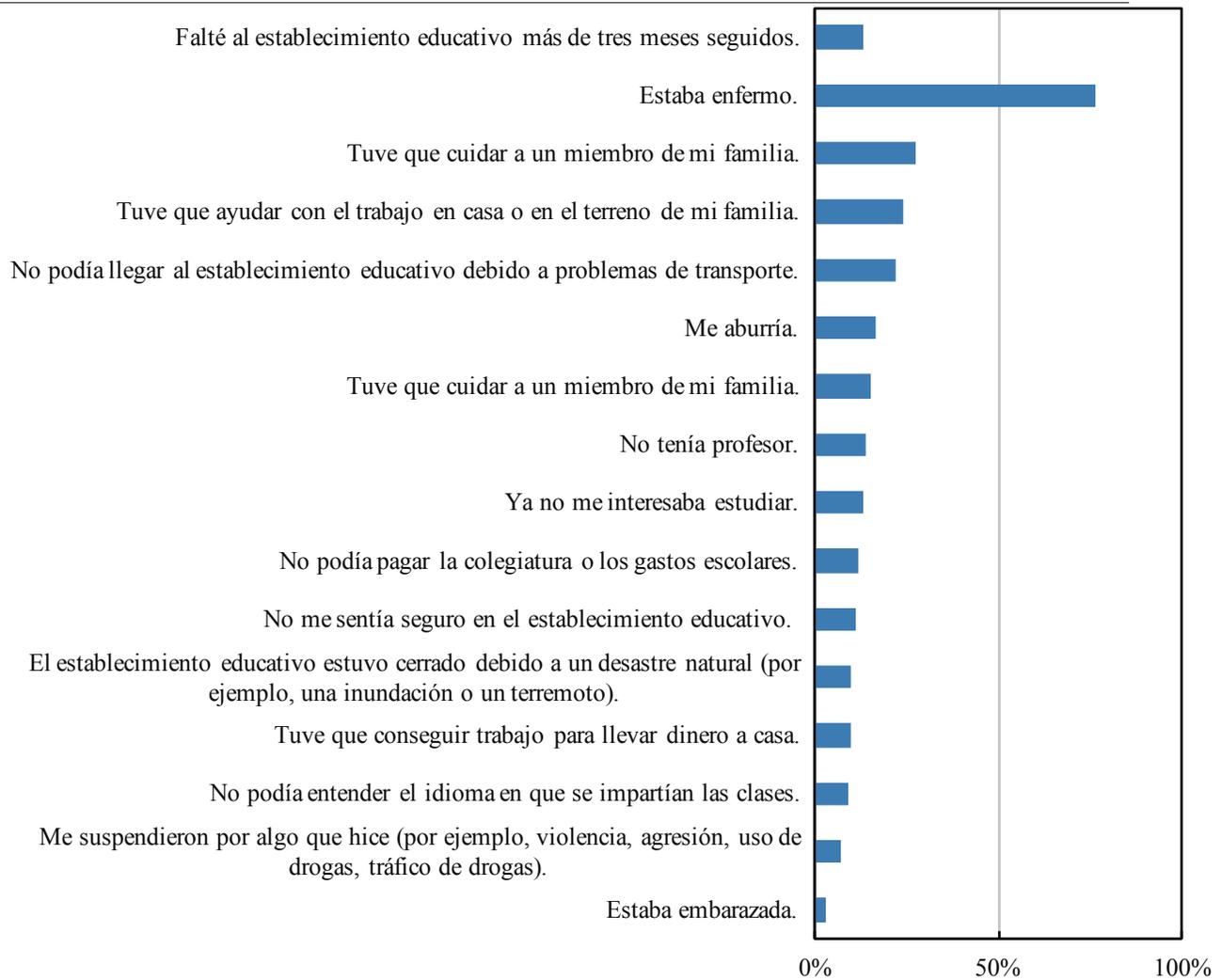
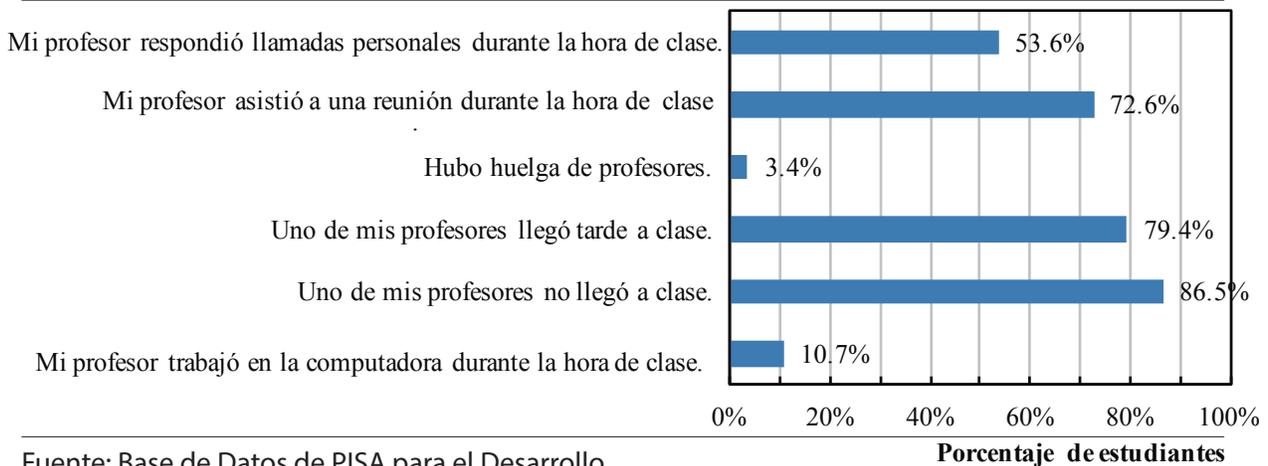


Figura 58: Absentismo de los docentes – declaraciones de los estudiantes



Fuente: Base de Datos de PISA para el Desarrollo.

Porcentaje de estudiantes

PISA-D también preguntó a los docentes si algo les había impedido acudir al trabajo durante el mes previo a la evaluación: el 89.7 % de los estudiantes de 15 años asiste a centros educativos donde una fracción significativa de docentes (más de un tercio), por lo tanto informó. Las razones que esgrimían los docentes para no haber ido a trabajar iban desde enfermedades físicas a condiciones climáticas extremas o peligrosas, como lluvias torrenciales o incendios.

A su vez, se preguntó a los directores si, en el mes previo a las pruebas PISA, la escuela había verificado si sus docentes llegaban tarde, se ausentaban sin justificación o se saltaban clases (las posibles respuestas eran nunca, una o dos veces y todas las semanas).

En promedio, el 0.8 % de los estudiantes de 15 años asistía a centros educativos en los que el absentismo del profesorado era frecuente (todas las semanas) y el 26.4 %, a centros educativos en los que el absentismo del profesorado era más esporádico (una o dos veces). Según las declaraciones de los directores, la proporción de estudiantes afectados por el absentismo y la impuntualidad de los docentes, debido a problemas familiares, es notablemente mayor en centros educativos urbanos, que rurales y en centros educativos públicos, en comparación con los privados.

Por último, PISA-D preguntó a los directores por el número total de días lectivos en los que se había cerrado la escuela o se había desviado del programa habitual en los 12 meses previos a las pruebas PISA. En promedio, basándose en los informes de los directores, los estudiantes de 15 años perdieron 15 días de clase debido a vacaciones, 2 días debido a la asistencia de sus docentes a conferencias de desarrollo profesional y 1 día por problemas por eventos

naturales como lluvia, incendio y otros motivos.

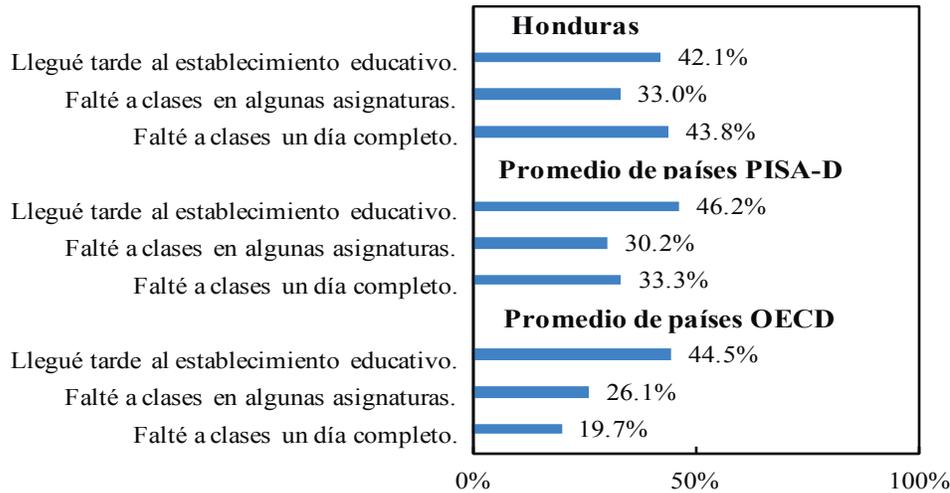
En centros educativos aventajados es mayor la pérdida de días de clases por el tema de vacaciones, que quizás en los centros educativos en desventaja; en los centros educativos urbanos se pierden más días de clases, sorprende también que en los centros educativos privados se pierden más días de clases que en las públicos por el mismo tema de las vacaciones.

c. Comparación internacional del absentismo justificado e injustificado y de la impuntualidad de los estudiantes

En promedio en los países de la OCDE, el 26 % de los estudiantes declaró haberse saltado clases al menos una vez y el 20 % reconoció haberse saltado un día entero de clase al menos una vez; sin embargo, en algunos sistemas educativos los estudiantes se saltan las clases con relativa frecuencia. Por ejemplo, en la República Dominicana, Italia y Uruguay, más de uno de cada dos estudiantes se había saltado al menos una vez un día de clase en las dos semanas previas a las pruebas PISA y una cifra similar se había saltado alguna clase en ese mismo periodo (OCDE, 2016b[16]).

Al comparar esta cifra con los niveles de impuntualidad y absentismo justificado e injustificado en Honduras, podría decirse que es un problema significativo en el país, principalmente en las áreas urbanas donde se reportan más problemas con los docentes para cumplir con el tiempo oficial de clases.

Figura 59: Comparación internacional del absentismo de los estudiantes



Fuente: Base de Datos de PISA para el Desarrollo.

d. Variación entre centros educativos acerca del absentismo justificado e injustificado y de la impuntualidad de los estudiantes de Honduras

Perder días de clase, tener clases libres o llegar tarde a la escuela, son comportamientos que parecen concentrarse en ciertos tipos de centros educativos. Al contabilizar el número de estudiantes de 15 años que declaró haber tenido alguno de estos comportamientos en todas los centros educativos de Honduras, más del 50 % de los estudiantes que se ausentaban de clases o llegaban tarde se concentraba en centros educativos que representaban tan solo el 37.55 % de todos los estudiantes de 15 años.

En la mayoría de los países participantes en PISA 2015, saltarse un día entero de clase es más común en centros educativos desfavorecidos que en centros educativos más favorecidos. Por su parte, los estudiantes de centros educativos rurales y urbanos tenían la misma probabilidad de haberse saltado un día de clase y los de centros educativos públicos, más probabilidad de haberlo hecho que los de centros educativos privados.

En el caso de Honduras, faltar un día a clases es más común en centros educativos desfavorecidos

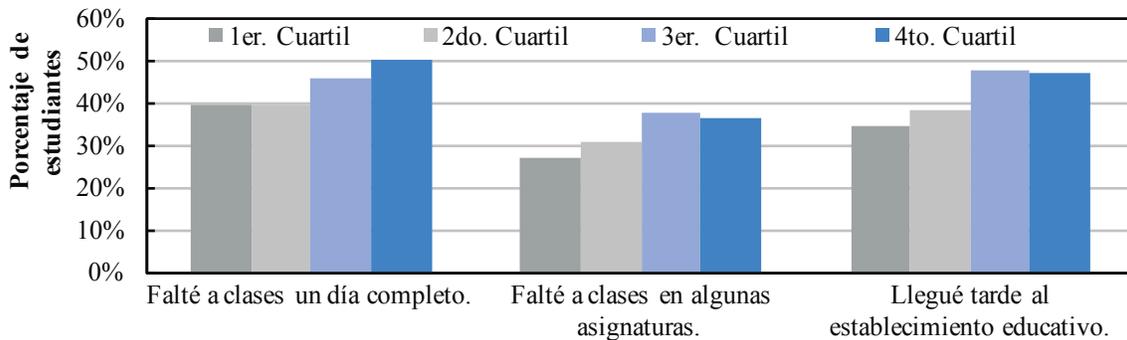
que en los favorecidos. Asimismo, faltar un día a clases es más común en centros educativos urbanos que en rurales.

Los estudiantes eran propensos de saltarse días de clase en centros educativos cuyos estudiantes habían declarado que se había cancelado algunas clases en las dos semanas previas a las pruebas PISA, o bien, en centros educativos cuyo director había indicado que (algunos) docentes habían llegado tarde a clase o se habían ausentado sin justificación en el mes previo a las pruebas PISA (ver figura 60 en la siguiente página).

e. Investigación sobre los efectos del absentismo de estudiantes y docentes

Cada día de clase, en Honduras, numerosos estudiantes pierden la oportunidad de aprender por llegar tarde o saltarse las clases. El absentismo injustificado frecuente puede tener consecuencias negativas para los estudiantes: aquellos que se saltan las clases tienen más probabilidades de abandonar los estudios, desempeñar trabajos mal pagados, sufrir embarazos no deseados, abusar de las drogas y el alcohol e incluso terminar delinquiendo (Baker, Sigmon y Nugent, 2001[20]; Meece y Eccles,

Figura 60: Absentismo justificado e injustificado e impuntualidad de los estudiantes, según las características de los centros educativos



Fuente: Base de Datos de PISA para el Desarrollo.

2010; Hallfors et al., 2002; Henry y Huizinga, 2007; Juvonen, Espinoza y Knifsend, 2012; Office for Standards in Education, 2001). Si se convierte en algo generalizado, este absentismo puede perjudicar a toda la clase.

Los estudiantes que se saltan clases, se ausentan de la escuela o llegan tarde, a menudo necesitan un apoyo especial, lo que puede incidir en el ritmo de la instrucción, especialmente para aquellos estudiantes cercanos a los que faltan,

puesto que se les suele pedir que les ayuden a ponerse al día. Los estudiantes que se saltan las clases pueden generar resentimiento entre los que sí asisten con regularidad y simpatía entre quienes de pronto contemplan la posibilidad de ausentarse ellos mismos de las clases (Wilson et al., 2008). Por estos y otros motivos, perder días de clase puede tener efectos adversos tanto en el desempeño académico del propio estudiante que se ausenta de manera injustificada, como en el de otros estudiantes de la misma escuela.

3. EDUCACIÓN E CALIDAD EN EL AULA

Los docentes son el recurso más valioso de los centros educativos de hoy: en la educación, dar clase supone trasladar la teoría a la práctica y pocas son las acciones destinadas a mejorar el aprendizaje de los estudiantes que no dependan de los docentes para su correcta ejecución (Darling-Hammond et al., 2017). La mayoría de los objetivos educativos de los centros educativos se logran, o dejan de lograrse, por la manera en que interactúan estudiantes y docentes en las aulas. Mejorar la eficacia, la eficiencia y la equidad en los centros educativos depende en gran medida de garantizar que personas competentes quieran dedicarse a la docencia, de que impartan una enseñanza de gran calidad y de que esa excelencia educativa beneficie a todos los estudiantes.

Aunque se acepta ampliamente que la calidad de la educación es el principal motor del rendimiento de los estudiantes, también puede considerarse que es el fundamento para el éxito más difícil de definir y medir. Muchos aspectos de la calidad de los docentes son verdaderamente difíciles de observar y los investigadores están de acuerdo en que no puede establecerse un único método de enseñanza como el mejor (OCDE, 2009). PISA-D se centra en algunos de los indicadores más visibles de una enseñanza efectiva y no tanto en factores determinantes menos directos. Las mediciones de PISA-D de la calidad de la educación se centran más concretamente en los aspectos que los estudiantes pueden observar fácilmente, independientemente de su propio nivel de capacidad. Sin embargo, se debe tener cuidado ya que siempre existe un

riesgo en basar la calidad de instrucción sobre las observaciones de los estudiantes, ya que la capacidad de discernir la claridad, estructura y apoyo puede ser en sí un resultado de los niveles de capacidades del manejo del idioma.

Prácticamente, todos los modelos contemporáneos de instrucción efectiva (Anderson, 2004; Klieme, Pauli y Reusser, 2009; Coe et al., 2014) enfatizan la importancia de una enseñanza estructurada, que persiga objetivos concretos y contemple la enseñanza como un intercambio interpersonal. Una enseñanza estructurada y que persigue objetivos se refiere a que, al impartir la lección, los docentes tienen en cuenta, entienden y

persiguen activamente objetivos conectados directa o indirectamente con el aprendizaje de los estudiantes y son capaces de lograr la claridad y el orden en aulas grandes.

La importancia de los intercambios interpersonales hace alusión al clima solidario y centrado en los estudiantes que define una educación de calidad, en la cual los estudiantes y sus necesidades son lo primordial. Las mediciones de PISA-D de una educación de calidad se centran, por lo tanto, en la calidad de las relaciones docente-estudiante, en el ambiente disciplinario del aula y en la claridad y estructura ofrecidas por los docentes de matemáticas (ver Recuadro 9).

Recuadro 9. Mediciones de PISA-D de la educación de calidad empleadas en este informe

Las mediciones de PISA-D relativas a la educación de calidad empleadas en este informe se basan en las respuestas de los estudiantes a las siguientes preguntas.

Cuestionario de los estudiantes

Se pidió a los estudiantes que, pensando en los docentes de su escuela, evaluaran en una escala de cuatro puntos (totalmente de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo y totalmente en desacuerdo) su nivel de acuerdo con las siguientes frases que describen unas relaciones solidarias entre estudiantes y docentes:

- Me llevo bien con la mayoría de mis docentes.
- La mayoría de mis docentes se interesa por mi bienestar.
- La mayoría de mis docentes me escucha cuando hablo.
- Si necesito ayuda extra, mis docentes me la darán.
- La mayoría de mis docentes me trata de manera justa.

Las respuestas de los estudiantes a estas frases quedaron resumidas en un índice del apoyo de los docentes. También se pidió a los estudiantes que expresaran su nivel de acuerdo con las siguientes frases que describen las expectativas de los docentes con respecto al éxito de todos los estudiantes:

- Los docentes muestran interés en el aprendizaje de todos los estudiantes.
- Los docentes dan a los estudiantes la oportunidad de expresar sus opiniones.
- Nuestros docentes esperan que nos esforcemos.
- Nuestros docentes animan a los estudiantes a hacerlo lo mejor posible.
- Nuestros docentes esperan que hagamos los deberes a tiempo.
- Los estudiantes saben qué se espera de ellos en sus clases.

Las respuestas de los estudiantes a estas frases quedaron resumidas en un índice de las expectativas de los docentes con respecto al éxito de todos los estudiantes. Para medir el ambiente disciplinario en el aula, se pidió a los estudiantes que indicaran con qué frecuencia (en todas las clases, en la mayoría de las clases, en algunas clases o nunca o casi nunca) ocurría lo siguiente en el aula:

- Los estudiantes no escuchan lo que dice el profesor.
- Hay ruido y alboroto.
- El profesor tiene que esperar mucho tiempo hasta que se callan los estudiantes.
- Los estudiantes no pueden trabajar bien.
- Pasa mucho tiempo entre que empieza la clase y los estudiantes se ponen a trabajar.

Las respuestas de los estudiantes a estas frases quedaron resumidas en un índice del ambiente disciplinario. Por último, para medir la claridad y estructura de la enseñanza, se pidió a los estudiantes que indicaran con qué frecuencia ocurría lo siguiente en sus clases de matemáticas:

Al principio de la clase

- El profesor explica el objetivo de la clase.
- El profesor revisa lo aprendido en clases anteriores.

Durante la clase:

- El profesor nos enseña cómo resolver problemas.
- El profesor nos da ejemplos de tareas bien hechas.
- El profesor da respuestas claras a las preguntas de los estudiantes.
- El profesor ofrece una explicación formal del tema.
- El profesor explica conceptos matemáticos.
- El profesor nos da tareas para hacer desde el pupitre.
- El profesor habla con los estudiantes sobre sus tareas.

Al final de la clase:

- El profesor resume lo que se ha hecho ese día.
- El profesor nos manda deberes para practicar lo que hemos aprendido.

Las respuestas de los estudiantes a estas frases quedaron resumidas en un índice de la estructuración de las clases de matemáticas.

a. Calidad de la educación en matemáticas (clases estructuradas)

A los estudiantes les resulta difícil percibir y evaluar muchas prácticas educativas efectivas y los investigadores están de acuerdo en que no puede decirse que un método de enseñanza

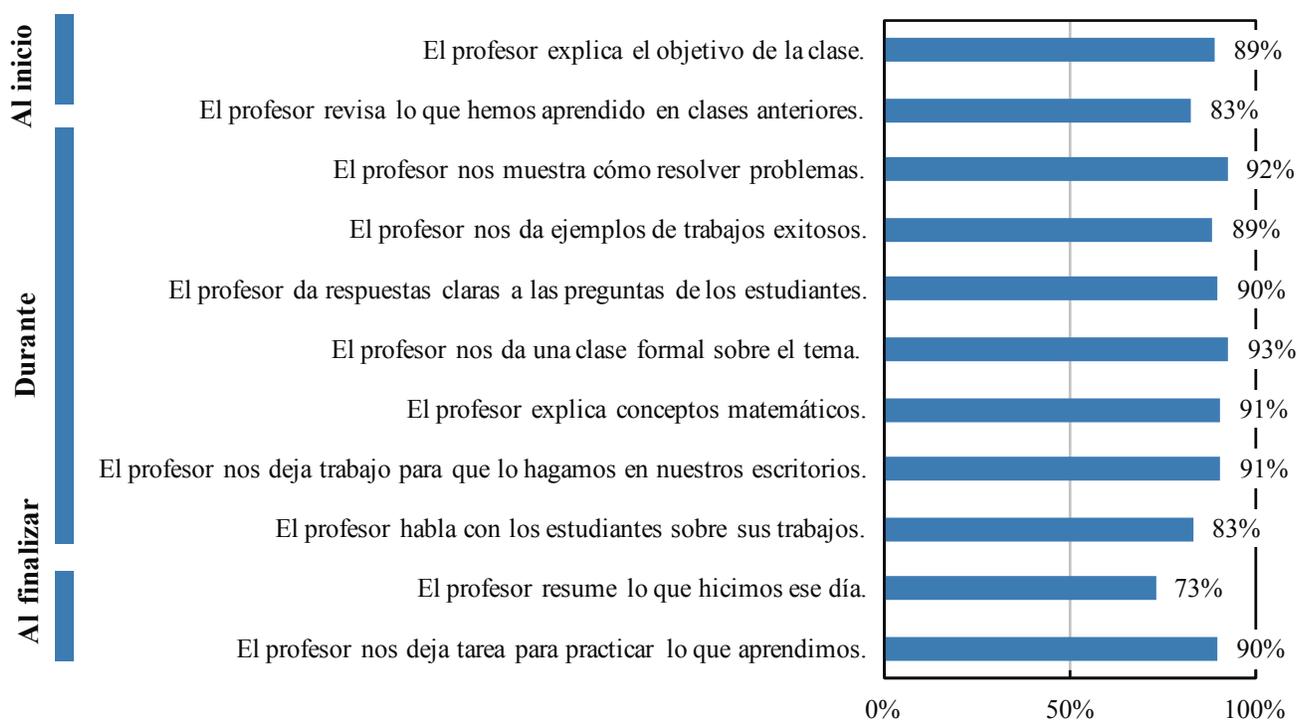
concreto sea el mejor (OCDE, 2009). Sin embargo, los aspectos clave de una «instrucción directa» (estrecha supervisión, ritmo y gestión de la clase adecuados, claridad en la explicación, así como clases bien estructuradas y comentarios informativos y alentadores) han demostrado, en líneas generales, tener un impacto positivo sobre

el rendimiento de los estudiantes y conforman los aspectos más visibles de una enseñanza efectiva (OCDE, 2009). En PISA-D se preguntó a los estudiantes hasta qué punto estaban presentes estos aspectos en sus clases de matemáticas.

En Honduras, el 89 % de los estudiantes indicó que, al principio de la clase, el docente explicaba el objetivo de la clase y el 83 % que el docente revisaba lo aprendido en clases anteriores

(los porcentajes se refieren a la proporción de estudiantes que contestó «en la mayoría de las clases» o «en todas las clases»). Cerca del 89 % de los estudiantes declaró que, durante la clase, su profesor les daba ejemplos de tareas bien hechas y el 83 %, que su profesor hablaba con ellos sobre sus tareas. Por último, el 73 % de los estudiantes dijo que el profesor resumía lo que habían hecho al final de la clase.

Figura 61: Clases de matemáticas estructuradas (ST075)



Fuente: Base de Datos de PISA para el Desarrollo.

Los distintos aspectos que definen una clase de matemáticas clara y estructurada quedaron resumidos en un índice, de tal manera que los estudiantes que describían prácticas más frecuentes propias de una instrucción estructurada y directa en sus clases de matemáticas, obtenían mayores puntuaciones en el índice. Este índice puede utilizarse para analizar la variación en la calidad de la educación entre las centros educativos de Honduras (ver más abajo).

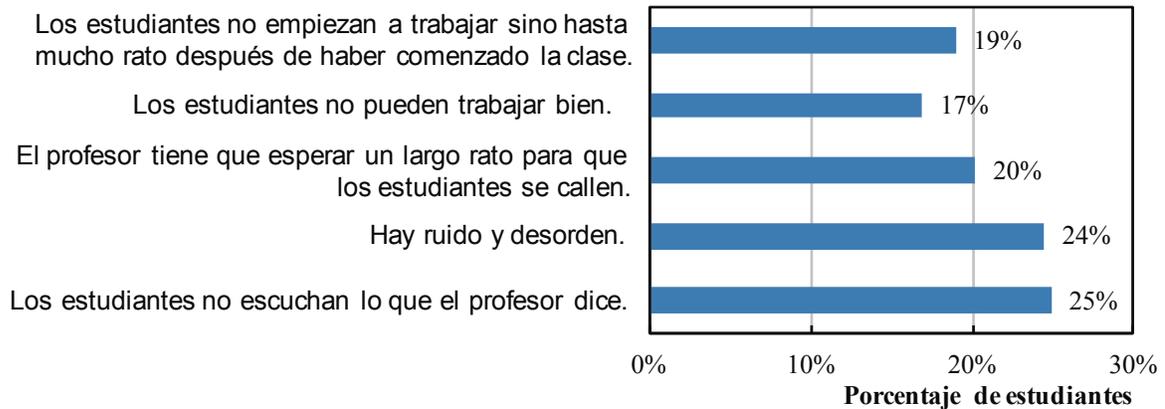
b. Ambiente disciplinario en el aula

La enseñanza que persigue objetivos requiere que los docentes creen un ambiente propicio para el aprendizaje en el aula. Esto supone, ante todo, mantener el ruido y el alboroto bajo control y garantizar que los estudiantes logren escuchar lo que dice el docente (y otros estudiantes) y puedan concentrarse en sus tareas. En estos ambientes hay más posibilidades de lograr un aprendizaje notable y significativo (Ma y Willms, 2004).

En Honduras, los problemas disciplinarios más comunes durante las clases (entre los incluidos en el cuestionario de los estudiantes) son la falta de atención de los estudiantes a lo que dice el docente y el ruido y el alboroto en el aula. Por ejemplo, cerca de (uno de cada tres) estudiantes indicó que, en todas o casi todas las clases, los estudiantes no escuchaban al docente o que había ruido y alboroto; el 20

% de los estudiantes también señaló que el docente tenía que esperar mucho tiempo para que los estudiantes guardaran silencio en todas o casi todas las clases; y (uno de cada cuatro) estudiantes o menos informaron que, en todas o en la mayoría de las lecciones, no pueden trabajar bien o tienen que esperar mucho tiempo para hacerlo.

Figura 62: Ambiente disciplinario en el aula (ST074)



Fuente: Base de Datos de PISA para el Desarrollo.

Se ha elaborado un índice del ambiente disciplinario que resume las declaraciones y respuestas de los estudiantes sobre el ambiente en el aula durante las clases, que se usa en el presente capítulo para analizar cuánto varían las descripciones del ambiente disciplinario en el aula en los distintos centros educativos de Honduras (ver más abajo).

c. Apoyo y expectativas de éxito por parte de los docentes, según los estudiantes

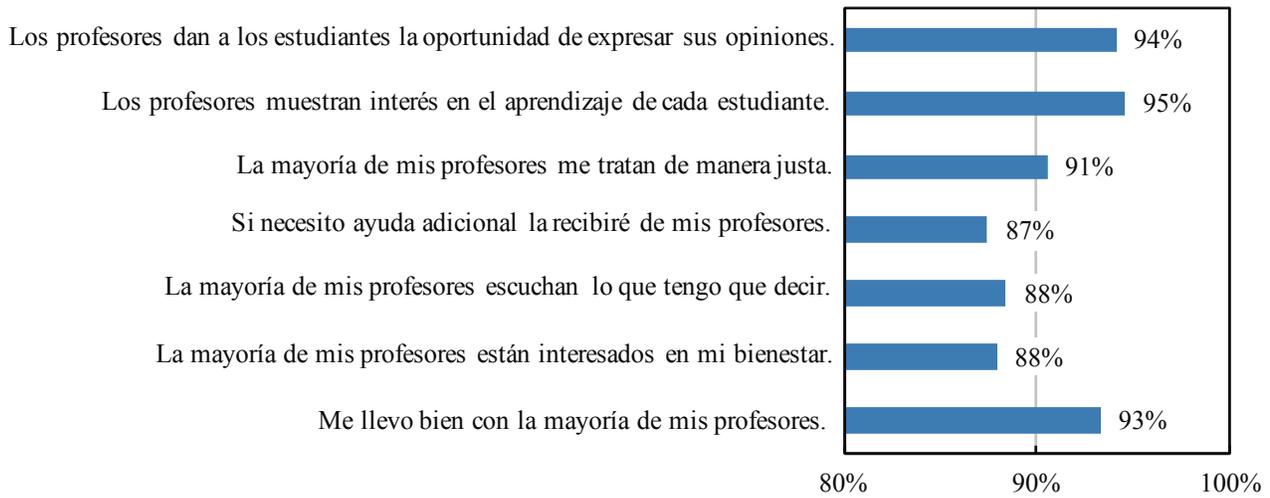
Los estudiantes necesitan apoyo del personal escolar, especialmente de sus docentes, para sacar el máximo partido a las oportunidades de aprendizaje que se ponen a su disposición (Klem y Connell, 2004).

La mayoría de los estudiantes de 15 años en Honduras hicieron declaraciones positivas sobre

sus docentes. El 93.3 % declaró que se llevaba bien con la mayoría de sus docentes; el 87.9 % que sus docentes se interesaban por su bienestar; y el 87.5 % que si necesitaba ayuda extra, la podía recibir (los porcentajes hacen alusión al porcentaje de estudiantes que estaba de acuerdo o totalmente de acuerdo con cada frase).

Las declaraciones de los estudiantes sobre estas y otras frases similares (ver figura 63) quedaron resumidas en un índice, en el que los estudiantes con opiniones más positivas sobre sus docentes obtenían puntuaciones más altas. Una comparación de las puntuaciones promedio del índice entre grupos de estudiantes dentro de Honduras, puede observarse que, en general, los niños y los estudiantes más favorecidos socioeconómicamente se sentían más apoyados por sus docentes.

Figura 63: Apoyo por parte de los docentes (ST072)

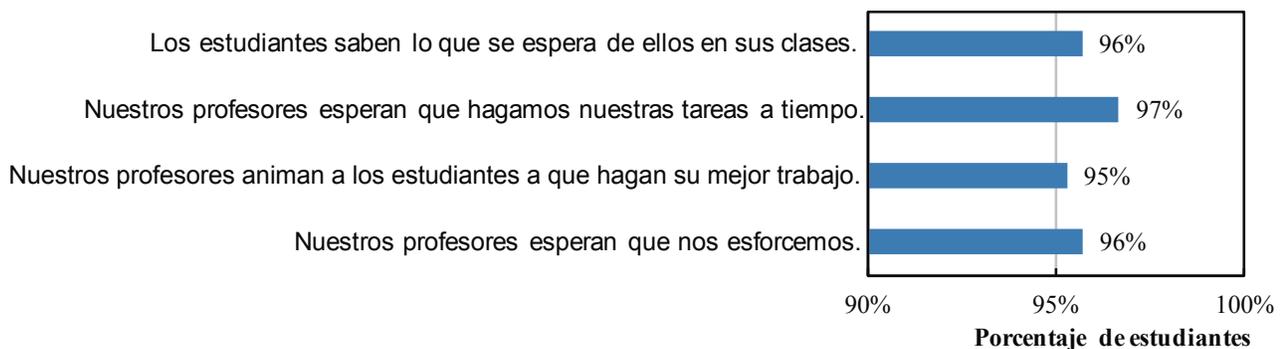


Fuente: Base de Datos de PISA para el Desarrollo.

Muchos estudiantes de 15 años en Honduras también indicaron que los docentes tenían grandes expectativas con respecto al éxito de todos los estudiantes de la escuela: el 95.3 % de los estudiantes declaró que los docentes le animaban a hacer lo mejor posible y el 94.6 %, que los docentes mostraban interés en el aprendizaje de todos los estudiantes. Las declaraciones de los estudiantes sobre estas y otras frases similares (ver figura 64) quedaron resumidas en el índice de las expectativas de los docentes con respecto al éxito, de manera

que los estudiantes que ven que sus docentes tienen buenas expectativas con relación al éxito de todos los estudiantes, obtenían puntuaciones más altas. A pesar de que, en promedio, los estudiantes consideran que sus docentes los apoyan, al comparar las puntuaciones promedio del índice entre grupos de estudiantes dentro de Honduras, puede observarse que, a menudo, las niñas y los estudiantes con desventajas socioeconómicas reportan expectativas más bajas que los niños y los estudiantes con ventajas socioeconómicas.

Figura 64: Expectativas de éxito por parte de los docentes (ST072)



Fuente: Base de Datos de PISA para el Desarrollo.

d. Variación en la calidad de la educación y el apoyo por parte de los docentes entre los centros educativos de Honduras

Según las declaraciones de los estudiantes, la calidad de la educación suele ser mejor en los centros educativos favorecidos que en los desfavorecidos y en los centros educativos privados que en los públicos. No hay diferencias significativas entre los centros educativos públicos y privados, pero la disciplina en el centro educativo rural es mejor según el reporte de los estudiantes.

Según la información contenida en el cuestionario de los docentes, los indicadores de la calidad de la educación también pueden depender de la proporción de docentes principiantes en el centro educativo.

e. Comparación internacional del ambiente disciplinario en el aula

Las diferencias en los reportes de los estudiantes sobre el ambiente disciplinario en los distintos contextos y países, conllevan a un elevado nivel de incertidumbre (por ejemplo, lo que en un contexto resultaría «ruidoso» podría considerarse normal en otro); sin embargo, PISA y otros estudios internacionales sugieren que la cantidad de tiempo en el aula que no se emplea en aprender, debido al mal comportamiento de los estudiantes o a la falta de control del profesor sobre el aula, varía notablemente de país en país y es especialmente notoria en muchos países latinoamericanos (Moriconi y Bélanger, 2015).

f. Estudio sobre los efectos de una educación de calidad

La eficacia de los docentes a la hora de garantizar que los estudiantes se involucran y aprenden durante las clases depende directamente de su capacidad de gestionar el comportamiento de los estudiantes y centrar su actividad en el aprendizaje de cada uno de ellos. Los datos de PISA 2015 muestran, por ejemplo, que en la inmensa mayoría de países y economías, los estudiantes que describían un ambiente disciplinario mejor en las clases de ciencias,

tenían un desempeño superior en ciencias, tras descontar el estado socioeconómico de estudiantes y centros educativos (OCDE, 2016b, p. 89).

Cuando la disciplina en el aula es mala y los docentes carecen de habilidades suficientes para mantener la clase bajo control, los estudiantes pierden esas oportunidades de aprendizaje que tanto necesitan. Por ejemplo, de cada hora de clase, solo se aprovecha para aprender una parte del tiempo. Con el paso de los años, estas diferencias pueden crear grandes desniveles entre los estudiantes. Un ambiente que no es propicio para el aprendizaje en el aula perjudica especialmente a los estudiantes desfavorecidos, que no cuentan con los recursos familiares o comunitarios para compensar un entorno de aprendizaje deficiente en el centro educativo. Para romper el ciclo de la desventaja y el bajo rendimiento, los centros educativos deben garantizar que se cumplen las condiciones que permitan un mejor aprendizaje, especialmente en centros educativos con un número elevado de estudiantes desfavorecidos.

Un buen ambiente disciplinario y unas relaciones solidarias entre estudiantes y docentes son importantes no solo para el aprendizaje, sino que además están directamente relacionados con otros resultados positivos como el bienestar de estudiantes y docentes. Es decir, la satisfacción que siente un docente en su trabajo es superior cuando los estudiantes, en promedio, describen un mejor ambiente disciplinario, incluso después de tener en cuenta el rendimiento de los estudiantes y el estado socioeconómico (Mostafa y Pál, 2018); el sentido de pertenencia a la escuela de los estudiantes también tiene una relación positiva con la percepción de los estudiantes de unas relaciones solidarias entre docentes y estudiantes, así como con el ambiente disciplinario promedio que describen los estudiantes el centro educativo (OCDE, 2017, pp. 122-129).

Estas relaciones son coherentes con los estudios que demuestran que la calidad de las relaciones entre docentes y estudiantes puede influir en el involucramiento de los estudiantes en su centro educativo y en su desarrollo socioemocional (Anderman, 2003; Battistich et al., 1997; Chiu et al., 2016; Ma, 2003), así como los docentes capaces de mantener la disciplina no solo mejoran el rendimiento académico de los estudiantes, también crece su sentido de pertenencia al centro educativo (Arum y Velez, 2012; Chiu et al., 2016; OCDE, 2003). Los docentes y el personal de la escuela pueden promover un desarrollo social y emocional sano entre los estudiantes creando un entorno de aprendizaje amable y respetuoso (Battistich et al., 1997).

Ciertos estudios muestran que los estudiantes, incluso aquellos con perfiles de riesgo, muestran actitudes más positivas y una mayor motivación académica si sus docentes les prestan interés, les brindan su ayuda cuando lo necesitan, les permiten expresar sus opiniones y decidir por sí mismos (Pitzer y Skinner, 2017; Ricard y Pelletier, 2016).

4. EL ENTORNO DE APRENDIZAJE MÁS AMPLIO: FAMILIAS Y COMUNIDADES

En la vida de los niños, pocas relaciones serán tan significativas y duraderas como las que tienen con sus padres o los adultos que los crían. La naturaleza y magnitud del apoyo familiar y comunitario es distinto entre países; pero, las familias (ya sean pequeñas, nucleares o extendidas) son, de manera invariable, la primera unidad social en las que los niños aprenden y se desarrollan. Una buena crianza puede adoptar distintas formas y verse definida por diversas fuerzas sociales y culturales, sin embargo, siempre implica ofrecer a los niños apoyo, cuidados, amor, consejo y protección para sentar las bases de un desarrollo físico, mental y social saludable.

Los cuestionarios de PISA-D preguntan a los estudiantes (y jóvenes fuera del sistema

g. Posibles acciones para reforzar la educación de calidad

La mala disciplina de los estudiantes es una de las preocupaciones que más mencionan los docentes. A su vez, la dificultad de gestionar aulas grandes y diversas y de lidiar con problemas de comportamiento, son algunos de los puntos que los docentes de muchos países describen como las necesidades más acuciantes de desarrollo profesional (OCDE, 2009; OCDE, 2014; Jensen et al., 2012).

Las intervenciones políticas para reforzar la educación de calidad deberán completarse durante la residencia en París de los analistas principales, incluyendo (Moriconi y Bélanger, 2015). (OCDE, 2017) (Hattie, 2009)

También se debatirán acciones para equiparar el nivel de la enseñanza con el de los estudiantes (Kremer, Brannen y Glennerster, 2013) y, en líneas más generales, acciones centradas en una pedagogía mejorada (especialmente una formación complementaria para los niños que van por detrás del nivel de competencias de su curso), que han mostrado ser particularmente efectivas en los países en desarrollo (Glewwe y Muralidharan, 2016).

educativo) por la frecuencia con la que sus padres u otros familiares interactúan o realizan actividades con ellos, normalmente en casa, demostrando así interés y apoyo para que se involucren en el centro educativo y el aprendizaje.

Los cuestionarios de PISA-D también preguntan a los docentes por las actividades que involucran a los padres de familia de los estudiantes en el centro educativo y a los directores, si hay miembros de la comunidad local o padres que contribuyen al mantenimiento de las instalaciones escolares o enriquecen la oferta de servicios educativos de la escuela. El cuadro 4.4 detalla las mediciones del apoyo familiar y comunitario empleadas en este informe.

Recuadro 10. Mediciones del apoyo familiar y comunitario empleadas en este informe

Las mediciones de PISA-D del apoyo familiar y comunitario empleadas en este informe se centran en los comportamientos de los padres de familia, en casa y en el centro educativo, que demuestran su involucramiento con la educación. Están basadas en las respuestas de estudiantes y docentes a las siguientes preguntas.

Cuestionario del alumnado

Se preguntó a los estudiantes que, pensando en sus padres (o en las personas que ejercieran de padre o madre para ellos), indicasen con qué frecuencia hacían lo siguiente con ellos (nunca o casi nunca, un par de veces al mes, cerca de una vez al mes, varias veces al mes, varias veces a la semana):

- Hablar sobre qué tal te va en el centro educativo.
- Comer la comida principal contigo.
- Pasar tiempo simplemente hablando contigo.
- Hablar contigo sobre lo importante que es terminar la educación media.
- Hablar contigo sobre cualquier problema que hayas podido tener en el centro educativo.
- Hablar contigo sobre cómo te llevas con los otros niños de la escuela.
- Animarte a sacar buenas notas.
- Interesarse en lo que aprendes en el centro educativo.
- Hablar contigo sobre tu futura educación.
- Preguntarte por lo que has hecho en el centro educativo ese día.

Cuestionario del docente

A los docentes de centros educativos a las que asisten estudiantes de 15 años se les preguntó con qué frecuencia (nunca o casi nunca, a veces, con frecuencia, siempre o casi siempre) los familiares de los estudiantes de su clase hacían lo siguiente:

- Asistir a reuniones entre padres y docentes.
- Pedir una reunión personal para hablar sobre el progreso de su hijo.
- Pedir una reunión personal para hablar sobre otras cuestiones escolares.
- Participar en eventos o campañas de la escuela para recaudar fondos.
- Ayudar en (su) clase.
- Ofrecerse para ayudar a los estudiantes con los deberes después de clase.

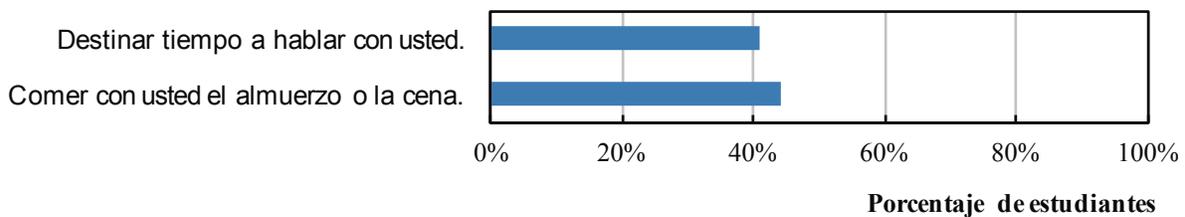
a. Involucramiento de los padres en casa

PISA-D preguntó a los estudiantes por la frecuencia con la que sus padres u otros miembros de su familia realizaban actividades que suelen caracterizar unas relaciones de calidad con sus principales cuidadores, como «comer la comida principal con ellos» o «pasar tiempo con ellos simplemente hablando». Si los niños carecen de oportunidades frecuentes para hablar y relacionarse con sus padres (u otros familiares que sean sus principales cuidadores), su desarrollo podría resentirse. Sin embargo, es posible que a los padres les cueste pasar tiempo de calidad con sus hijos de 15 años por tener

horarios exigentes en el trabajo o porque su mala salud o falta de seguridad económica limiten su capacidad de cuidar de ellos, orientarlos y protegerlos.

En promedio en Honduras, el 44.1 % de los estudiantes de 15 años declaró que sus padres (o alguien de su familia) comían la comida principal con ellos varias veces a la semana y el 40.9 % que sus padres pasaban tiempo con ellos, simplemente hablando, varias veces a la semana. Aunque estas cifras muestran que la mayoría de los niños suelen pasar tiempo de calidad con sus padres, hay diferencias significativas por estado socioeconómico y pobreza, entre regiones urbanas y rurales.

Figura 65: Apoyo general de los padres en Honduras



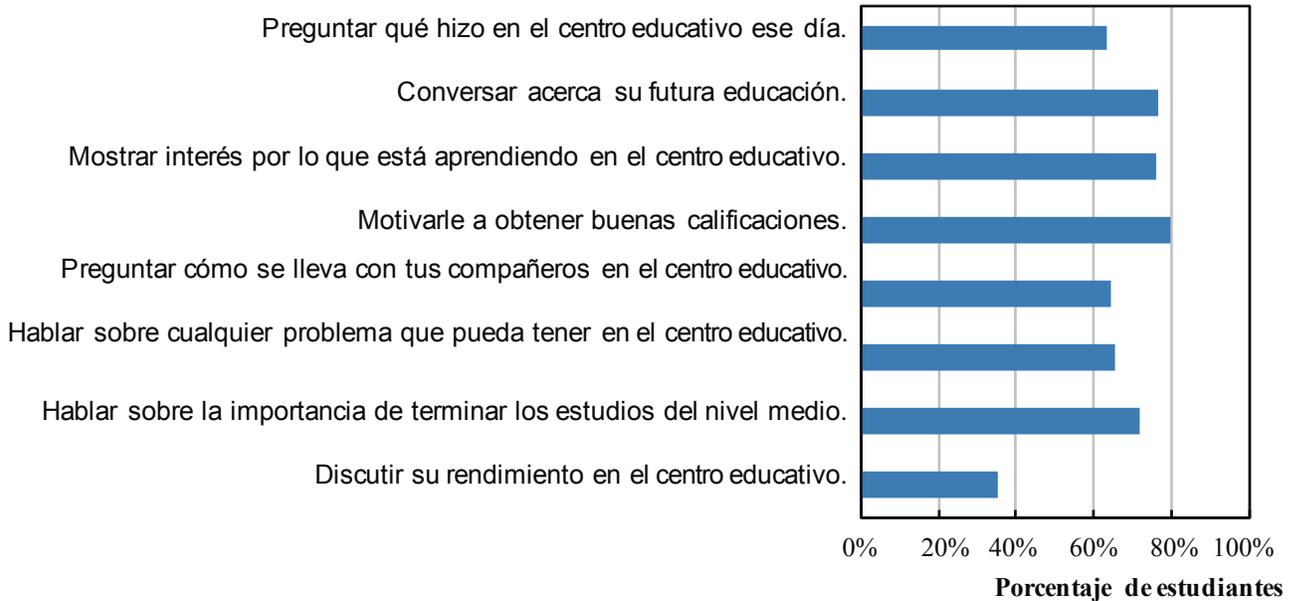
Fuente: Base de Datos de PISA para el Desarrollo.

PISA-D también preguntó a los estudiantes por la frecuencia y tipo de comunicaciones entre padres e hijos, más directamente relacionadas con la escuela y sus actividades educativas. Los padres de familia y otros adultos a cargo de los niños pueden influir en la involucramiento de los estudiantes en el centro educativo y con el aprendizaje, dedicando tiempo e interés a sus propias actividades de aprendizaje, influyendo así en el comportamiento de sus hijos, o bien, promoviendo la involucramiento de los estudiantes en el centro educativo y con el aprendizaje mediante preguntas e intercambios en los que alaben, animen o muestren atención e interés en el aprendizaje del niño y sus actividades educativas (Hoover-Dempsey et al., 2005; Hoover-Dempsey y Sandler, 1997; Avvisati, Besbas y Guyon, 2010).

Diversas preguntas incluidas en el cuestionario de PISA-D permiten una descripción de la medida en la que los estudiantes disfrutaban de este tipo de intercambios y apoyo por parte de sus padres.

En promedio en Honduras, el 35.5 % de los estudiantes de 15 años declaró que sus padres (o alguien de su familia) solían hablar con ellos sobre qué tal les iba en el centro educativo; el 79.6 %, que sus padres solían animarlos a sacar buenas notas y el 76.6 % que sus padres hablaban con ellos sobre su futura educación. Sin embargo, hay grandes diferencias entre los estudiantes por género, estado socioeconómico y pobreza; entre regiones urbanas y rurales, etc. El estudio muestra que las niñas, quizás más que los niños, pasan más tiempo simplemente hablando con sus padres, también ellas hablan más sobre completar la escuela, la importancia de obtener buenas notas y sobre el futuro de su

Figura 66: Involucramiento de los padres con la escuela y el aprendizaje desde casa en Honduras



Fuente: Base de Datos de PISA para el Desarrollo.

educación.

a. Involucramiento de los padres en el centro educativo

Las actividades que involucran a los padres en el centro educativo se midieron mediante el cuestionario del docente en PISA-D. En particular, PISA-D preguntaba a los docentes por las actividades más comunes de los padres de sus estudiantes. El involucrar a los padres en los centros educativos puede consistir en reuniones personales o grupales con los docentes de los niños, en ofrecerse a ayudar a los docentes en sus clases o en ayudar a los estudiantes con los deberes.

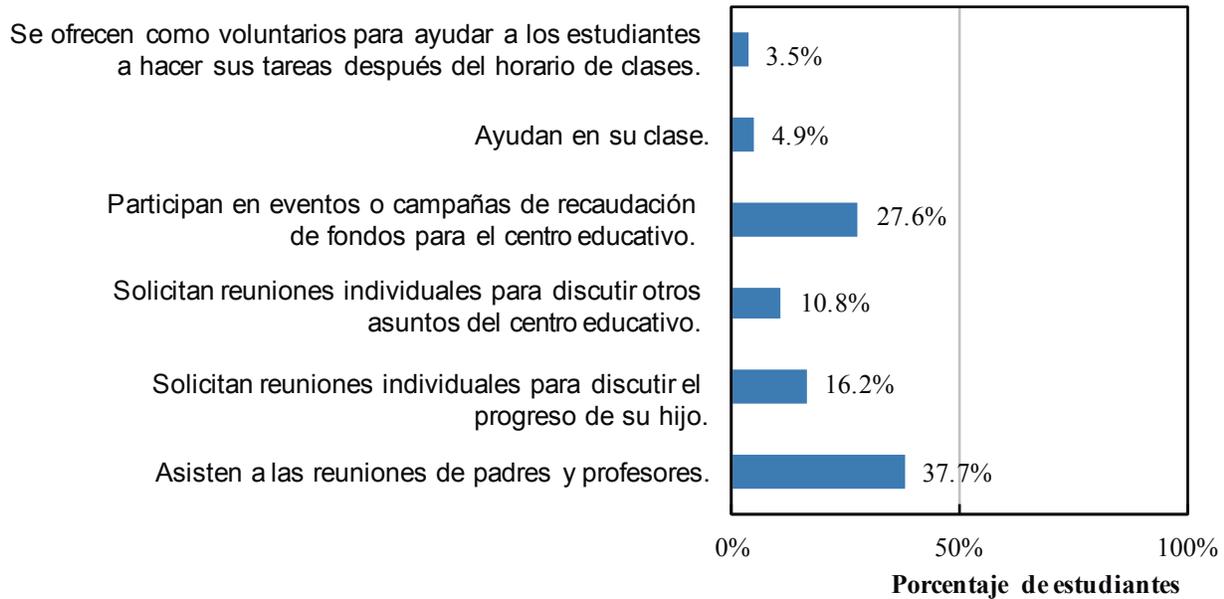
En promedio en Honduras, el xx % de los estudiantes de 15 años asiste a centros educativos en los que la mayoría de los docentes que respondieron al cuestionario (el 50 % o más) u otros documentos (xx %) (también está extendida o solo es un poco menos frecuente) en los centros educativos a las que asisten estudiantes de 15 años.

En Honduras es menos frecuente que los

padres colaboren como voluntarios en el centro educativo. La mayoría de los estudiantes de 15 años asiste a centros educativos en los que la mayoría de los docentes (el 50 % o más) declaraba que los padres no les ayudaban en clase «nunca o casi nunca», el (4.9 %) ni se ofrecían a apoyar con los deberes a los estudiantes después de clase (3.5 %).

Entre los centros educativos de Honduras se aprecian grandes diferencias en lo relativo al involucramiento de los padres de familia en la educación de sus hijos y en el apoyo que brindan a las actividades escolares. La mayoría de actividades que se desarrollan en el centro educativo destinadas a que los padres se involucren, se suelen producir en centros educativos más favorecidos que en centros educativos desfavorecidos; al igual que en centros educativos urbanos que en centros educativos rurales y se da más ayuda en centros educativos privados que en centros educativos

Figura 67: Involucramiento de los padres con la escuela y el aprendizaje desde la escuela



Fuente: Base de Datos de PISA para el Desarrollo.

públicos.

b. Involucramiento de la comunidad en el suministro de la enseñanza

Honduras desarrolla programas de mayor participación de la comunidad en el centro educativo, con una mejor participación de los padres de familia en la enseñanza de sus hijos y de la gestión escolar. Una de estas iniciativas es el programa denominado “Escuela para padres y madres de familia”.

c. Estudio sobre los efectos del apoyo familiar y comunitario

De manera consistente, la literatura documenta asociaciones positivas entre una serie de actividades de los padres desde casa o desde la escuela y la educación y el rendimiento educativo de sus hijos. Esta relación positiva es constante en diversos ámbitos, entre grupos étnicos, géneros y a lo largo del tiempo (Bogenschneider, 1997; Catsambis, 2001; Fan y Williams, 2010; Kaplan Toren y Seginer, 2015; Keith et al., 1998;

Shumow y Lomax, 2002).

Las maneras más efectivas en que los padres de familia pueden involucrarse, dependen de la edad del niño; en la infancia tardía y adolescencia, no suelen consistir en ayuda o instrucción directas, sino en dar un buen ejemplo (perseverando ante las dificultades, etc.) y en mostrar interés en el aprendizaje del niño, sobre todo a través de la comunicación verbal.

Los datos de PISA 2015 también muestran que las actividades paternas que caracterizan, en líneas generales, un entorno familiar cálido (más concretamente: pasar tiempo simplemente hablando y comer la comida principal con el hijo) tienen una relación positiva no solo con el rendimiento académico, sino también con otras áreas de la vida, como la satisfacción que muestran los estudiantes con su propia vida (OCDE, 2017, p. 162).

El involucramiento de los padres no solo

supone un apoyo adicional al aprendizaje de sus hijos, también aumenta el control sobre los sistemas educativos. Sin embargo, en la práctica se debate hasta qué punto todo esto desemboca en resultados positivos (Banerjee et al., 2010[59]). En algunos casos, las iniciativas de control que aumentan la participación de los padres de familia en el centro educativo, parecen regular el impacto de los recursos escolares: por ejemplo, el hecho de que haya padres en la junta escolar garantiza que los recursos se empleen en situaciones de interés para los niños y no del personal (Duflo, Dupas y Kremer, 2015).

Sin embargo, en muchos casos, las iniciativas de control comunitario que aumentan la información sobre la calidad de los servicios de los centros educativos (por ejemplo, sobre el absentismo de los docentes o los niveles de rendimiento de los estudiantes) no conllevaron a mejoras significativas (Glewwe y Muralidharan, 2016).



CAPÍTULO 6
EVALUACIÓN EXTRA ESCOLAR O
COMPONENTE C



Componente C de PISA-D Jóvenes Fuera del Sistema Educativo

El Componente C, tiene como objetivo medir las habilidades de lectura y matemáticas en Jóvenes de 14 a 16 años que se encuentran fuera del sistema educativo y estudiantes de dicha edad que cursan grados inferiores al séptimo. Examina lo bien que los jóvenes reproducen el conocimiento y si pueden aplicarlos en diversos ámbitos prácticos, y mide sus estrategias y actitudes hacia el aprendizaje.

En el país, algunas zonas más que otras, tienen una proporción mayor de jóvenes de 15 años que no están matriculados en el sistema educativo y, por lo tanto, no pueden elegirse para tomar la prueba PISA-D Componente AB en una institución educativa. Sin embargo, gracias al Componente C, los tomadores de decisiones obtendrán información sobre las habilidades y atributos cognitivos de los jóvenes que se encuentran fuera del sistema educativo, las barreras para asistir al centro educativo y los factores que impiden el progreso de los estudiantes a través de la educación. Esto, a su vez, les permitirá a los países desarrollar políticas y programas educativos más incluyentes para cumplir con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en Educación.

La inclusión de jóvenes fuera del sistema educativo en el estudio hace que PISA-D sea un proyecto único en el escenario de las evaluaciones internacionales a gran escala. Con el propósito de explorar metodologías y herramientas de recolección de datos relacionadas con los jóvenes fuera del sistema educativo en términos de sus habilidades, competencias y atributos cognitivos, y la obtención de mejores datos con utilidad práctica sobre sus características, las razones por las que no están en el centro educativo y las magnitudes y formas de exclusión y disparidades ofrece mayor información a los sistemas educativos.

En Honduras, la evaluación de jóvenes fuera del sistema educativo se realizó de septiembre a diciembre del año 2018. Se realizó un convenio con el Instituto Nacional de Estadísticas (INE) para poder obtener información del Censo 2013, áreas enumeradas (Segmentos Censales) para poder ubicar los hogares de los jóvenes.

Se aplicó la prueba a 1,281 jóvenes de 14 a 16 años de edad que no se encontraban en dicho momento en el sistema educativo o estaban en sexto grado o en un grado inferior. La muestra representativa incluyó a jóvenes de 13 departamentos en zonas rurales, los cuales se dividieron en 5 grupos para la recolección de datos y una muestra no representativa en la zona urbana de 2 departamentos del país. Si bien, la muestra no es representativa a nivel nacional, proporciona información valiosa sobre los niveles de habilidad y el entorno de los jóvenes fuera del sistema educativo.

Para realizar el levantamiento de datos se contrataron 345 entrevistadores que recorrieron 141 municipios. Ellos utilizaron mapas provenientes del INE con sus segmentos censales para poder ubicarse en el municipio, luego realizaron un listado de las viviendas que se encontraban dentro de los límites indicados y empezaban a realizar filtros en las tablets para obtener los jóvenes de 14 a 16 años que vivían en las áreas.

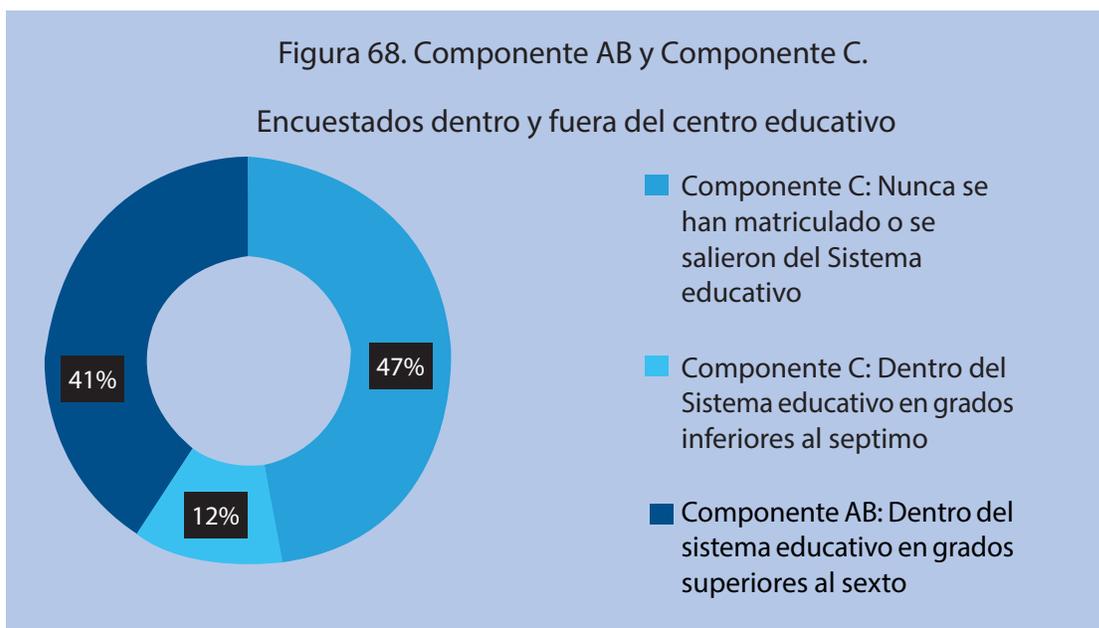


A continuación se muestran un cuadro de los departamentos con la cantidad de viviendas que se visitaron en la muestra representativa:

Departamentos	Municipios	Total de Viviendas
Choluteca	10	1,958
Comayagua	7	1,246
Copán	12	1,356
Cortés	11	2,125
El Paraíso	7	1,644
Francisco Morazán	16	3,238
Intibucá	10	1,016
La Paz	9	1,105
Lempira	11	1,214
Olancho	13	2,052
Santa Bárbara	10	1,558
Valle	8	874
Yoro	6	1,340
Totales	130	20,726

En la muestra no representativa se entrevistaron 119 jóvenes en 13 Centros educativos de Francisco Morazán del distrito central que tenían jóvenes de 14 a 16 años que estuvieran en grados inferiores al séptimo y se entrevistaron jóvenes que estuvieran fuera del sistema educativo pero estaban sacando una ocupación en el Instituto Nacional de Formación Profesional (INFOP)

La figura 68 representa la población de jóvenes de 14 a 16 años a nivel nacional, donde el 41% fueron parte del componente AB quienes se encontraban dentro del sistema educativo en grados superiores al 6to grado. El 59% restante formaron parte del componente C donde el 12% estaban en sexto grado o un grado inferior (sobre edad) y el 47% de los jóvenes nunca asistieron a un centro educativo o lo abandonaron.



a. La evaluación de jóvenes fuera del sistema educativo

El propósito del instrumento de encuesta de hogares PISA-D es proporcionar una medida de habilidades y aprendizaje que, cuando se combina con la evaluación en el centro educativo, cubre a toda la población de jóvenes de 15 años en un país, no solo a aquellos que están inscritos en un centro educativo en séptimo grado y grado superior. Esto es importante para países como Honduras, donde una gran proporción de los jóvenes de 15 años no están matriculados en el centro educativo.

Las entrevistas de antecedentes y las evaluaciones cognitivas de la encuesta de hogares PISA-D se realizaron en un dispositivo electrónico (Tablet), se realizaron principalmente en hogares y duraron un poco más de 90 minutos para cada encuestado. Un entrevistador realizó la evaluación comenzando

con una entrevista de 30 minutos durante la cual el encuestado respondió una serie de preguntas de antecedentes consistentes con el marco de Prosperidad Educativa. El marco se centra en los resultados de prosperidad, tales como el logro y el abandono escolar, la salud mental y la salud física. Los recursos y procesos fundamentales que pueden apoyar estos resultados a lo largo del curso de la vida son la salud pre y perinatal y el apoyo a la salud, los recursos familiares y el apoyo comunitario.

La evaluación contextual realizada en la tablet, explora el trabajo juvenil y la vida en el hogar, así como la experiencia escolar y las barreras para estudiar y aprender en el sistema educativo. El entrevistador registró las respuestas de los jóvenes.

Los padres (o la persona que mejor conoce al joven) también respondieron un cuestionario en papel sobre los antecedentes de los jóvenes y las experiencias de la infancia.

El entrevistador completó un breve módulo de observación del hogar en la tablet, que incluía preguntas sobre la ubicación del hogar, aspectos del vecindario y algunas características de la vivienda.

Las evaluaciones cognitivas comenzaron con un módulo central de 10 minutos compuesto por cinco elementos de lectura y cinco de matemáticas. Dependiendo de las respuestas a estas, el joven fue guiado automáticamente a la prueba cognitiva completa de 45 minutos (aproximadamente 32 ítems de lectura y alfabetización matemática) o una evaluación de 30 minutos de los componentes de lectura (comprensión de oraciones) diseñada para obtener una imagen mayormente matizada de bajo rendimiento. Las pruebas utilizaron principalmente un subconjunto de elementos de la evaluación en centros educativos de lectura y matemáticas, lo que permitió informar los resultados en la escala PISA a través de métodos de enlace de escala. Los ítems fueron dirigidos a los niveles más bajos de rendimiento medidos en la escala PISA. En las evaluaciones PISA, el Nivel de competencia 2 es el nivel en el que las personas comienzan a demostrar las competencias que les permitirán participar de manera efectiva y productiva en la vida como estudiantes, trabajadores y ciudadanos. En términos de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), el Nivel 2 se considera el nivel mínimo de competencia en lectura y matemáticas que todos los niños deben alcanzar al final de la educación básica tercer ciclo.

En la evaluación fuera del centro educativo, la selección de elementos se centró en la escala en el Nivel 2 o por debajo, con énfasis en el extremo inferior de la escala. Al igual que en la evaluación del componente AB, se mantuvo la cobertura de todos los procesos y se revisaron los contextos de los ítems para garantizar la idoneidad de lo que las personas encontrarían en un contexto fuera del centro educativo.

b. Zonas de exclusión Componente C

El modelo de zonas de exclusión de la educación es útil para configurar la investigación en comunidades y escuelas y como herramienta para el análisis de datos y políticas y el diálogo sobre políticas (Lewin 2007). En cada una de las zonas, es probable que los patrones y las causas de exclusión de la educación sean diferentes. También pueden ser diferentes de una comunidad a otra.

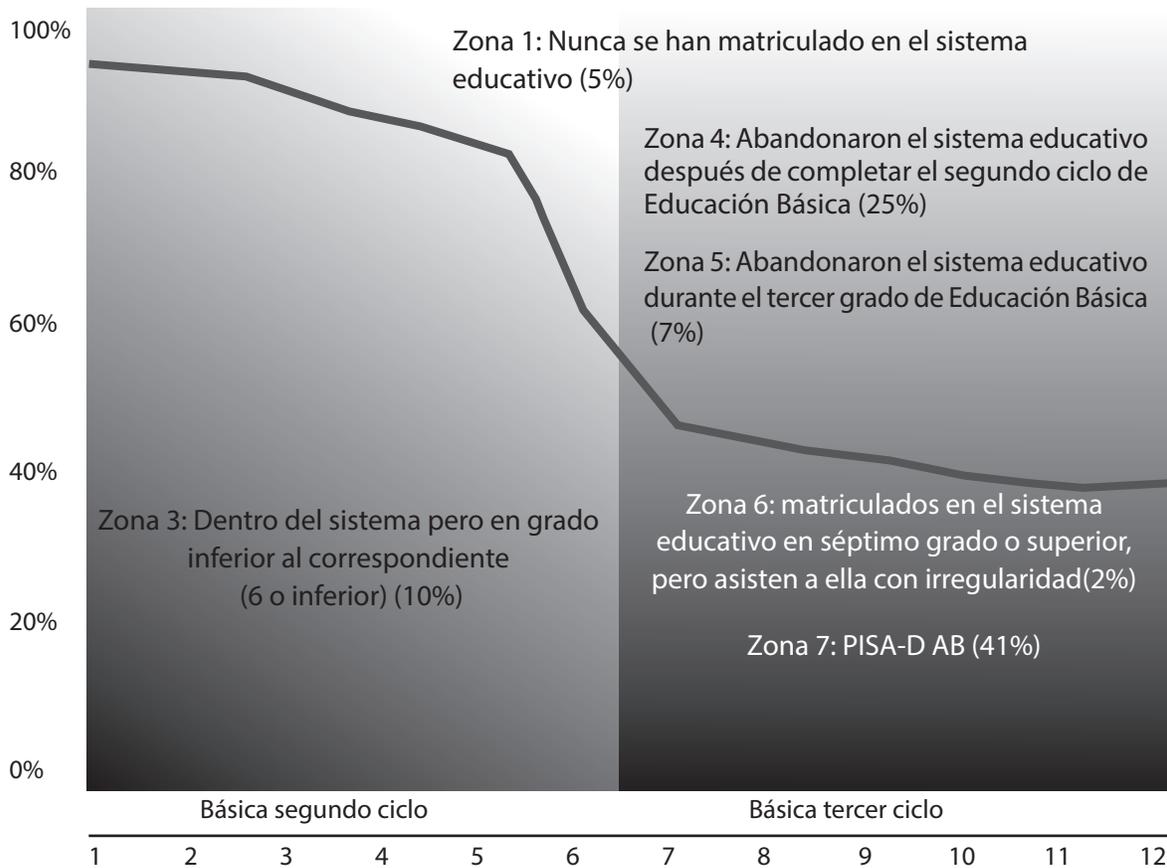
El modelo (Figura 69) registra la participación por grado e identifica diferentes grupos de niños en edad escolar que no logran obtener el acceso a la educación básica. El modelo de zonas de exclusión se puede aplicar a nivel nacional y también se puede utilizar a nivel internacional y para comparaciones internacionales identificando aquellos grupos de jóvenes que carecen de acceso a la educación básica – es decir, aquellos que pertenecen a alguno de los 6 grupos de exclusión. De esta forma, los jóvenes de 15 años que asisten al grado que les corresponde según su edad conforman la población objetivo del estudio Componente AB; aquellos que se quedan atrás, representan la “zona de inclusión”. Por lo tanto, la Zona 6 se compone de aquellos estudiantes que, aun estando en el grado correspondiente, cuentan con niveles de ausentismo muy elevados. La información necesaria para establecer dicha zona se ha obtenido de los cuestionarios de PISA-D Componente AB, donde se preguntó a los evaluados acerca de su número de faltas escolares durante la semana anterior a la evaluación. La Zona 6, por tanto, incluye a quienes afirmaron haber estado ausentes una vez o más.

Los jóvenes en Honduras que no están incluidos en la población objetivo de PISA-D Componente AB incluyen a jóvenes de 14 y 16 años que:

- Nunca se han matriculado en el sistema educativo; (Zona 1)
- Abandonaron el sistema educativo durante los primeros años de educación básica; (Zona 2)

- Dentro del sistema pero en grado inferior al correspondiente (6 o inferior); (Zona 3)
- Abandonaron el sistema educativo después de completar el segundo ciclo de educación básica; (Zona 4)
- Abandonaron el sistema educativo durante el tercer ciclo de educación básica; (Zona 5)
- Matriculados en el sistema educativo en séptimo grado o superior, pero asisten a ella con irregularidad. (Zona 6).

Figura 69. Modelo de las zonas de inclusión y exclusión



Fuente: Base de Datos PISA-D

La entrevista del componente C de PISA-D recoge información de todos los grupos de exclusión indicados anteriormente. Estos grupos se han establecido de acuerdo a la categorización realizada tanto por el proyecto CREATE (Lewin 2007a), como por UNESCO y UNICEF, en su iniciativa

para jóvenes fuera del sistema educativo (UNICEF,2014). La figura 70 representa las 6 zonas de exclusión, incluyendo el porcentaje de casos pertenecientes a cada categoría:

Figura 70. Zonas de exclusión

Porcentaje para cada zona de exclusión

Zonas de Exclusión	Porcentaje
Zona 1: Nunca se han matriculado en el sistema educativo	5.4%
Zona 2: Abandonaron el sistema educativo en los primeros grados de educación básica	20.6%
Zona 3: Dentro del sistema pero en grados inferiores al correspondiente (6 o inferior)	17.5%
Zona 4: Abandonaron el sistema educativo después de completar el ciclo de educación básica	42.4%
Zona 5: Abandonaron el sistema educativo durante el tercer ciclo de educación básica.	11.2%
Zona 6: Matriculados en el sistema educativo en séptimo grado o superior, pero asisten a ella con irregularidad.	2.8%

Fuente: Base de Datos PISA-D

c. Repetición de grado

Un alto porcentaje de la juventud fuera del sistema educativo que fueron entrevistados, (Zonas 2 a 5) dice haber repetido algunos de los grados tanto de educación básica segundo ciclo como de educación básica tercer ciclo, como paso previo a abandonar el sistema educativo. La Figura 71 muestra que los jóvenes de la Zona 3 presentan un nivel de repetición muy elevado en los últimos años de educación básica de segundo ciclo, así como al comienzo del tercer ciclo.

A continuación, se presenta la figura 71, que corresponde a la repitencia de la muestra de 1,281 jóvenes que participaron en el estudio detallándose de la siguiente forma:

Figura 71. Repetición en los primeros grados de educación básica; porcentaje en función de las zonas de exclusión

	Zona 2: Abandonaron el centro educativo en los primeros grados de básica	Zona 3: Dentro del sistema pero en grados inferior al correspondiente (6 o inferior)	Zona 4: Abandonaron el sistema el graduarse de educación básica	Zona 5: Abandonaron el sistema educativo en los niveles inferiores de educación básica tercero de ciclo	Zona 6: Matriculados en los grados de PISA pero con altos niveles de ausentismo escolar
Repitió el grado 1 vez o más	16.1%	9.3%	7.3%	2.3%	6.7%
Repitió el grado 2 una vez o más	3.8%	7.3%	5.3%	2.6%	0%
Repitió el grado 3 una vez o más	4.3%	5.7%	3.4%	2.7%	3.9%
Repitió grado 1, 2 y 3 en más de una ocasión	4.1%	3%	0.9%	2.3%	5.8%

Fuente: Base de Datos PISA-D

d. Desempeño de los jóvenes en lectura y matemáticas

Aunque los resultados del Componente C no son representativos a escala nacional, sí permiten indicar que los jóvenes de 14 a 16 años matriculados en grados inferiores al 7mo grado, o los que se encuentran fuera del sistema educativo, tienen un rendimiento por debajo de aquellos que forman parte de la población objetivo Componente AB. También es cierto que las diferencias de rendimiento en lectura y matemáticas entre los participantes del Componente AB y aquellos que forman parte de las zonas de exclusión del componente C no

existe diferencia significativa.

PISA-D describe el desempeño de los jóvenes por niveles de competencia para las áreas de matemáticas y lectura, estos niveles se encuentran descritos en el capítulo 2.

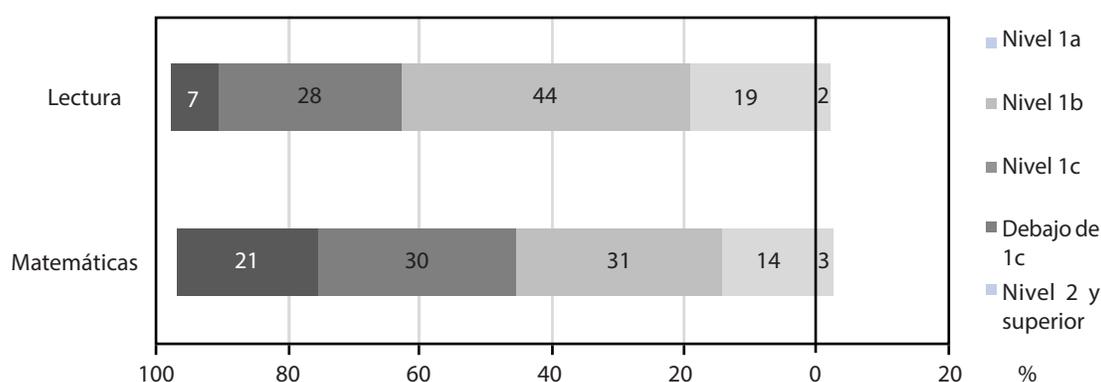
La figura 72 muestra el desempeño de los jóvenes del componente C en las áreas de español (lectura) y matemáticas. En lectura se puede observar que un 44 % de los jóvenes se encuentran en el nivel 1b, esto significa que el lector puede buscar un

único fragmento de información explícita en una posición prominente en un texto breve y sintácticamente simple. En cambio, un 35 % de los jóvenes se encuentran en los niveles 1c o por debajo del 1c, significa que el lector comprende el significado de las palabras escritas individualmente y frases cortas.

Por otra parte, en matemáticas un 31% de jóvenes se encuentran en el nivel 1b, significa que ellos pueden entender preguntas relacionadas con

contextos que les son conocidos, incluyen toda la información pertinente, son capaces de identificar la información y llevar a cabo procedimientos rutinarios siguiendo instrucciones directas. Un 51% de jóvenes se encuentra en el nivel 1c o por debajo del 1c, pueden resolver problemas que se limiten a un único paso o cuenta.

Figure 72. Desempeño de jóvenes del componente C en lectura y matemáticas

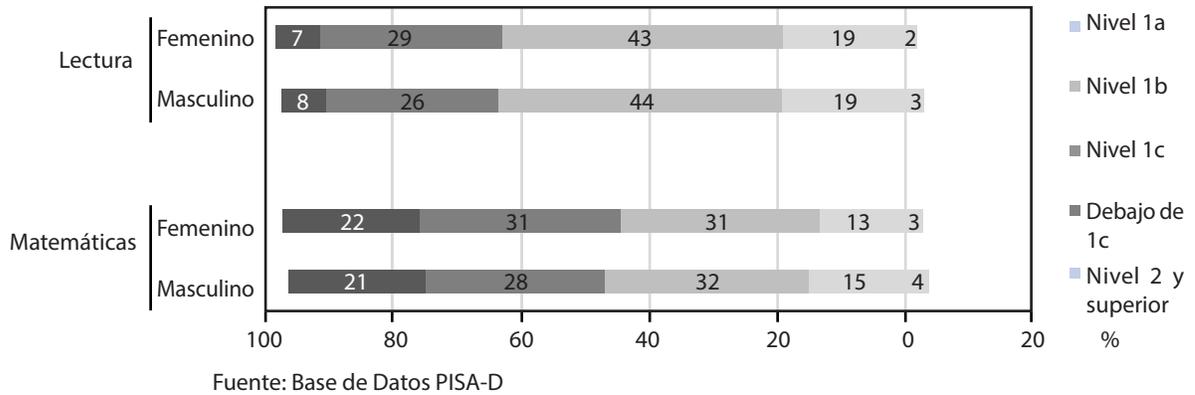


Fuente: Base de Datos PISA-D

En la figura 73 se puede observar que, tanto las mujeres como los hombres se encuentran en el nivel 1b en ambas áreas con más del 40 % en lectura y más del 30% en matemáticas. Un 3 % de los hombres se encuentra en el nivel 2 y superior en lectura y un 4 % en matemáticas. En las mujeres

un 2 % se encuentra en el nivel 2 y superior en lectura y un 3 % en matemáticas. En matemáticas las mujeres y los hombres tienen más del 20 % de jóvenes que se encuentran en el nivel por debajo del 1c.

Figure 73. Desempeño de los jóvenes del componente C según género



Las figuras 74 y 75, muestran el porcentaje de jóvenes entrevistados por zonas de exclusión que lograron alcanzar el nivel mínimo establecido por los Objetivos de Desarrollo Sostenible de Educación y la OCDE en lectura y matemáticas respectivamente. Solo en la zona 7 (jóvenes

dentro del sistema educativo) se logró alcanzar un 30% de estudiantes en español (lectura) y un 15% de estudiantes en matemáticas en el nivel superior, en cambio, en el resto de las zonas el porcentaje es una menor cantidad.

Figure 74: Rendimiento en lectura por Zonas

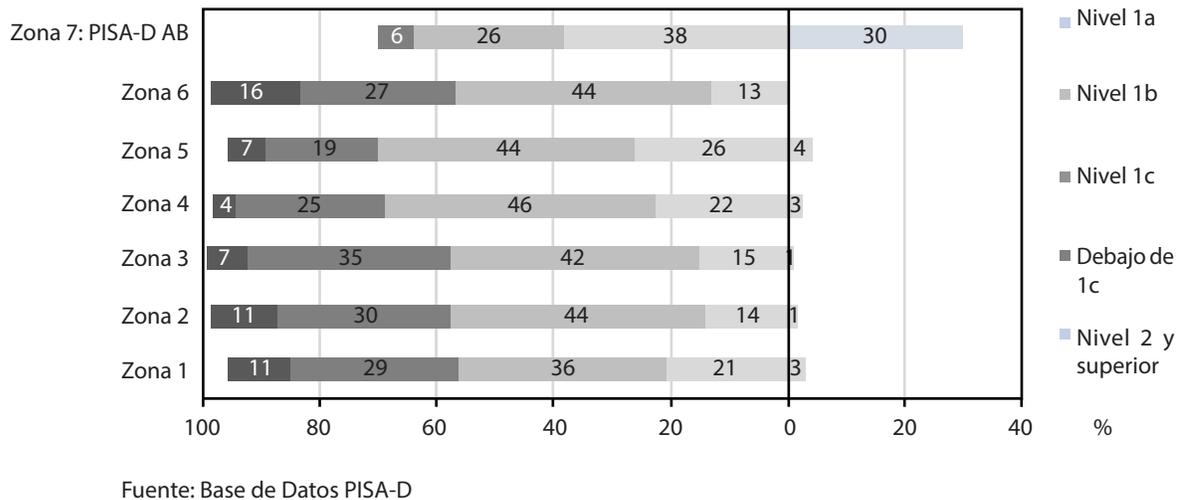
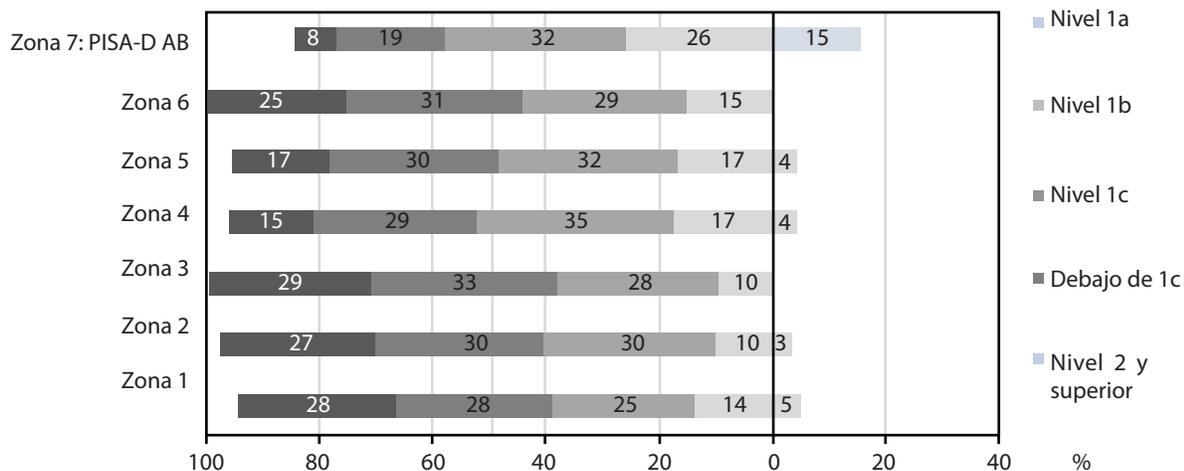


Figure 75: Rendimiento en matemáticas por Zonas

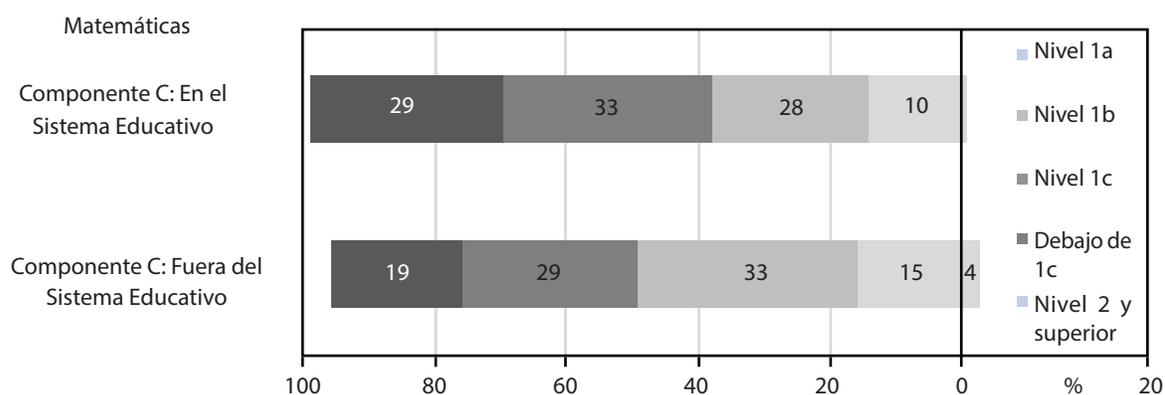


Fuente: Base de Datos PISA-D

En la figura 76 se muestra una diferencia significativa en el área de matemáticas en el componente C dentro del sistema educativo (sexto grado o inferior) donde el 28% se encuentra en el nivel 1b, el 33% en el nivel 1c y el 29% en el nivel por debajo del 1c. Comparado con los

jóvenes evaluados que estaban fuera del sistema educativo donde el 33% se encuentra en el nivel 1b, el 29% en el nivel 1c y el 19% en el nivel por debajo del 1c.

Figure 76: Rendimiento en matemáticas en el componente C

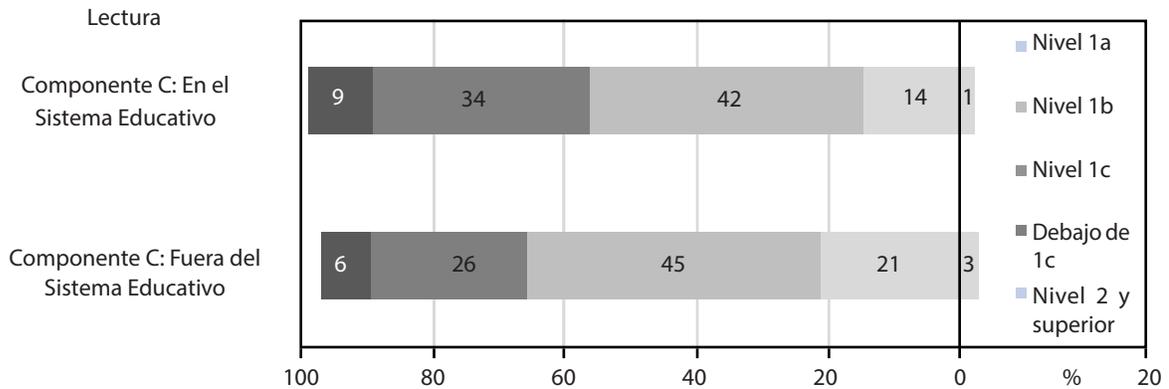


Fuente: Base de Datos PISA-D

En la figura 77 se muestra una diferencia significativa en el área de Español (Lectura) en el componente C dentro del sistema educativo (sexto grado o inferior) donde el 42 % se encuentra en el nivel 1b, el 34% en el nivel 1c y el 9 % en

el nivel por debajo del 1c. Comparado con los jóvenes evaluados que estaban fuera del sistema educativo donde el 45 % se encuentra en el nivel 1b, el 26 % en el nivel 1c y el 6 % en el nivel por debajo del 1c.

Figure 77: Rendimiento en lectura en el componente C



Fuente: Base de Datos PISA-D

Se concluye que en el componente C los jóvenes de la muestra que están fuera del sistema educativo se encuentran mejor que los que están en sexto grado o grados inferiores (sobre edad) tanto en matemáticas como español con un 4% y

3 % respectivamente. Esto se debe que la mayoría de los jóvenes que no están matriculados dedican su tiempo a actividades que desarrollan algunas habilidades básicas.

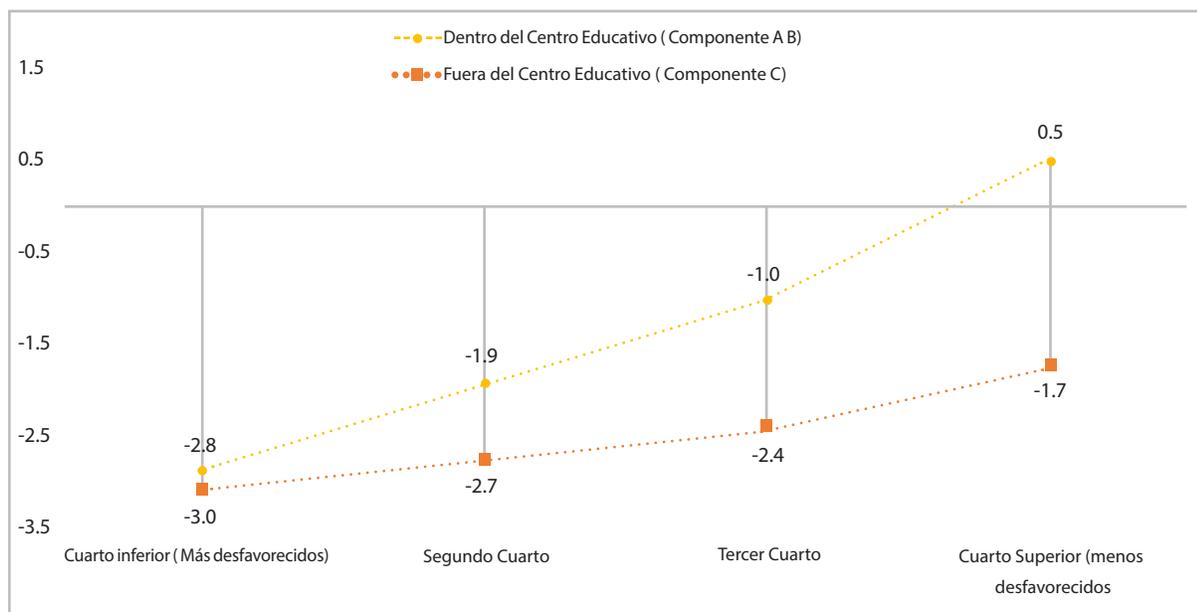
e. Circunstancias de los jóvenes fuera del sistema Educativo en Honduras

El enfoque de PISA-D al medir el Índice Social, Económico y Cultural (ESCS) y el nivel de pobreza es especialmente importante en el caso de los jóvenes fuera del sistema educativo, pues la pobreza es una de las principales razones por la que se encuentran fuera del centro educativo. Por este motivo, el cuestionario incluye una gran variedad de preguntas relativas al nivel socioeconómico y al idioma hablado en el hogar. Además, el cuestionario también incluye cuestiones como relativas a la experiencia profesional de los jóvenes, el apoyo familiar o las barreras para asistir al centro educativo, con el objetivo de dilucidar el interés que tienen por el sistema educativo.

El enfoque de investigación que sigue PISA está centrado en las diferentes etapas de la vida del joven, desde que nace hasta que, en este caso, cumple los 15 años. El cuestionario que completa la persona que mejor conoce al joven (PMC) pregunta acerca de aspectos nutricionales y de salud, así como otros relacionados con el embarazo de la madre o la cercanía entre el joven y la familia. Los datos obtenidos de este proceso permiten llegar a conclusiones de las cuatro primeras etapas de crecimiento y desarrollo del menor, así como los efectos que sus circunstancias han podido tener en el ausentismo escolar de los 14 a los 16 años.

Para cada cuarto del Índice Social, Económico y Cultural (ESCS) se muestra el promedio. En la figura 78 se pueden observar, dos curvas: una para la población escolar (Componente-AB) y otra para la población fuera del sistema educativo. La población no escolarizada es generalmente más desfavorecida en comparación con la población escolar y muestra una menor variabilidad en las medias entre el último cuarto (más desfavorecido) y el superior (menos desfavorecido) en comparación con población escolar.

Figure 78: Índice PISA de Situación económica, social y cultural



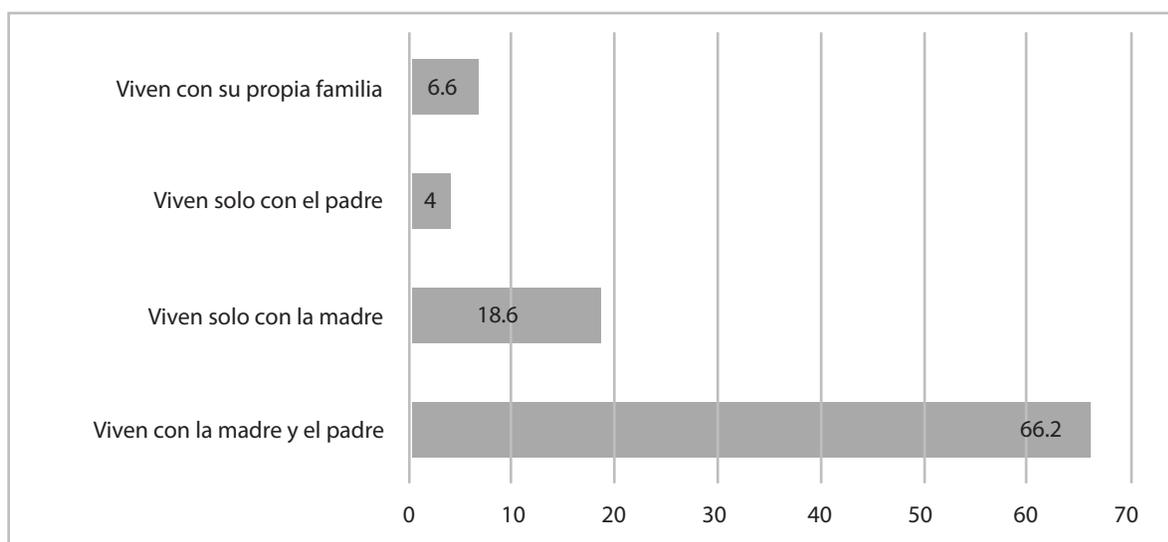
Fuente: Base de Datos PISA-D

1) Entorno familiar de la juventud fuera del sistema educativo

Es importante determinar si los jóvenes fuera del sistema educativo viven solos o con sus padres, o si por el contrario tienen familiares a su cargo (figura 79). En Honduras, alrededor de un 66.2% de la juventud de PISA-D Componente C todavía convive con sus dos progenitores, mientras un

22.6% pertenece a una familia monoparental. En este último caso, es más común que la madre sea la persona con la que vive el joven: es el caso con un 18.6% de los encuestados, el 4% lo hace con su padre. Un 6.6% de los jóvenes encuestados afirma tener hijos a su cargo.

Figure 79: Porcentaje de jóvenes del componente C que viven con sus padres



2) Trabajo y empleo de la juventud fuera del sistema escolar en Honduras

La evidencia deja claro que el mundo laboral juega un papel crucial en el abandono escolar, al igual que la carencia de un centro educativo accesible para todos influye de manera esencial en el temprano comienzo de la vida laboral de los jóvenes. PISA-D investiga en profundidad la experiencia de los jóvenes del componente C con preguntas sobre su trabajo, profesión, jornada laboral y salario. Los resultados de estas preguntas quedan resumidos en la figura 80.

Se desarrolló una variable derivada, llamada labor, de otra variable que muestra el porcentaje promedio de aprobación de las actividades de labores indicadas. Para interpretar el resultado es útil tener en cuenta que en promedio un 31% indica que la juventud encuestada afirmó realizar tres de las doce actividades teniendo como mayor actividad la responsabilidad del aseo de la casa (57.6%), lavar la ropa (56.9%) y cortar leña (55.9%), la mayoría no tienen trabajos remunerados, si no actividades del hogar.

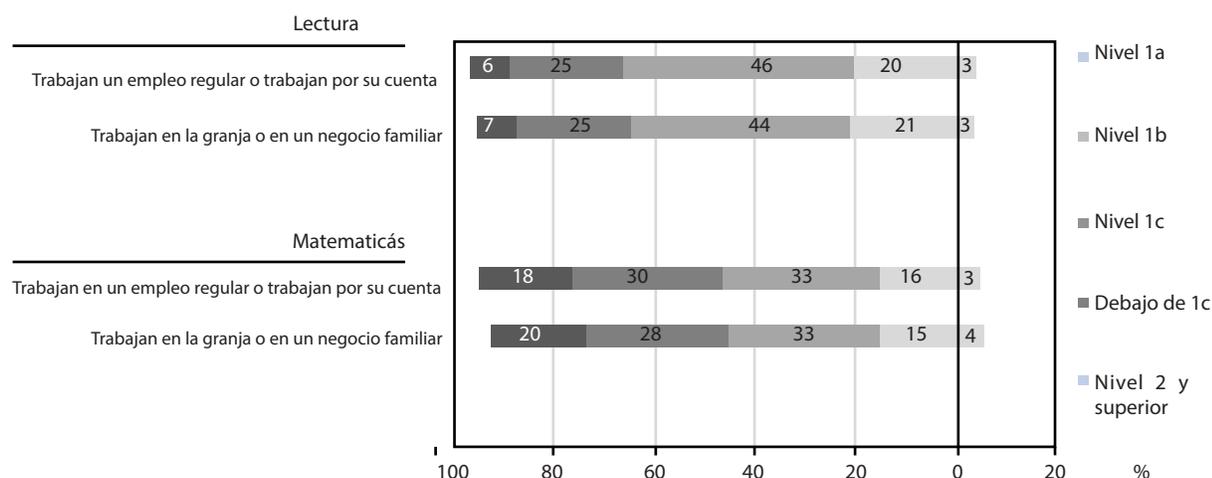
Figura 80. Porcentaje de jóvenes encuestados que desempeñan actividades laborales

La semana pasada, ¿cuidó niños pequeños?	23.3
La semana pasada, ¿cuidó adultos mayores?	5.7
La semana pasada, ¿cuidó a uno o más miembros de la familia o parientes enfermos?	7.6
La semana pasada, ¿cocinó para la familia?	40.3
La semana pasada, ¿hizo el aseo de la casa?	57.6
La semana pasada, ¿lavó la ropa?	56.9
La semana pasada, ¿buscó agua?	41.7
La semana pasada, ¿recogió leña?	55.9
La semana pasada, ¿hizo las compras de alimento de la familia?	30.3
La semana pasada, ¿trabajó en el jardín de la familia?	22.8
La semana pasada, ¿cuidó el ganado?	12.9
La semana pasada, ¿ayudó en el negocio familiar sin recibir pago?	14.0

Se puede observar (figura 81) que los jóvenes que trabajan en un empleo regular, por su cuenta o trabajan en la granja, un negocio familiar

presentan un rendimiento semejantes tanto en lectura como en matemáticas teniendo un 44% en lectura y un 33% en matemáticas.

Figura 81 . Rendimiento de los jóvenes por área y según su trabajo



Fuente: Base de Datos PISA-D

Está ampliamente aceptado que la pobreza conduce a los niños al trabajo, pero cuando estos abandonan el centro educativo para trabajar normalmente terminan ejerciendo ocupaciones que limitan sus oportunidades de salir de la pobreza. Por medio de los Objetivos de Desarrollo Sostenible se pretende que los niños sean libres de asistir a los centros educativos y no deban abandonarla por motivos económicos, así como asegurar trabajo decente (ODS 8) y eliminar el trabajo infantil. Lograr estos objetivos no será posible sin una educación de calidad accesible para todos.

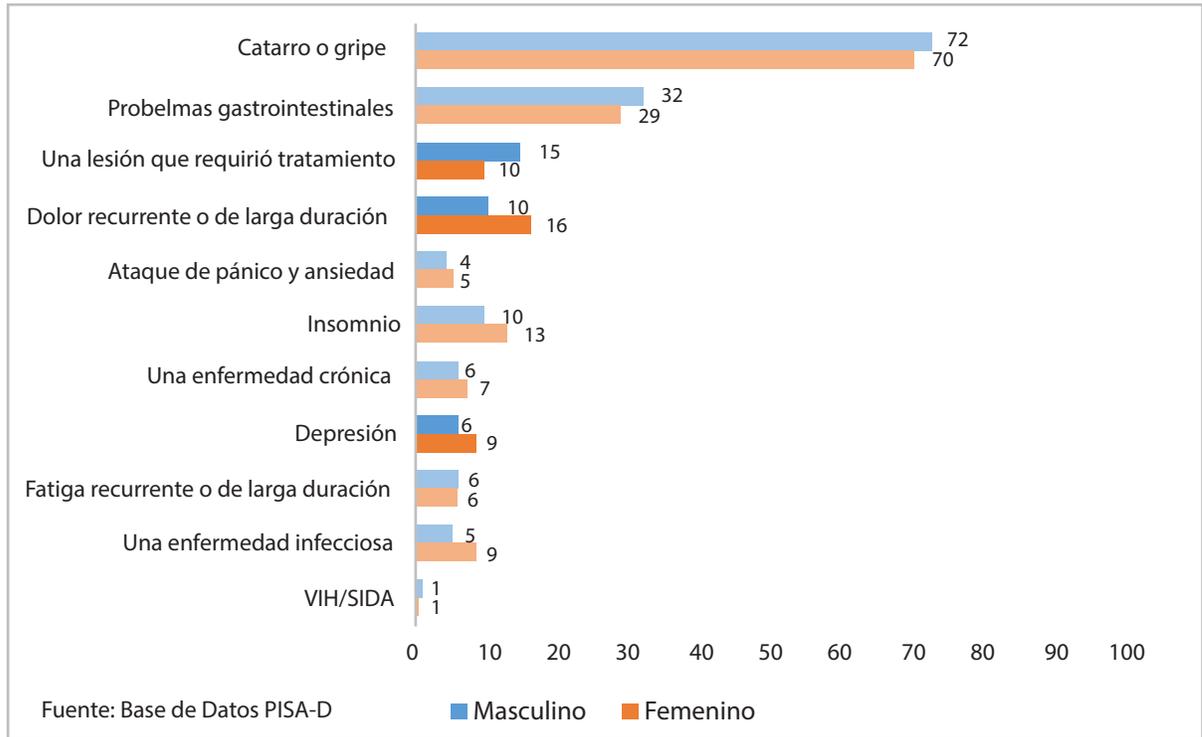
f. Salud física, mental y seguridad de los jóvenes fuera del sistema educativo

El cuestionario que se les aplicó a los jóvenes incluye respuestas con respecto a su vida, su compromiso con la vida escolar, y sus ambiciones futuras. Abarcan preguntas relativas a la satisfacción con

respecto a su vida. Adicionalmente, se incluye una medida para detectar el nivel de estrés emocional (ansiedad severa o depresión), así como preguntas sobre la salud mental durante el último año, dando como resultado que la mayoría de los jóvenes de la muestra no se identificaron con problemas psicológicos.

El bienestar físico de los adolescentes se refiere a su estado de salud, incluyendo ejercicio y hábitos alimenticios. Se puede observar en la figura 82 que las enfermedades con mayor frecuencia de respuesta tanto para mujeres y hombres fueron catarro/gripe y problemas gastrointestinales. Se muestran tres enfermedades que presentaron diferencias significativas: una lesión que requirió un tratamiento con un 5 % de diferencia entre las mujeres y los hombres, sentían un gran dolor recurrente con un 6 % de diferencia y depresión con un 3 % de diferencia.

Figura 82. Frecuencia de respuesta de enfermedades durante el último año por género¹

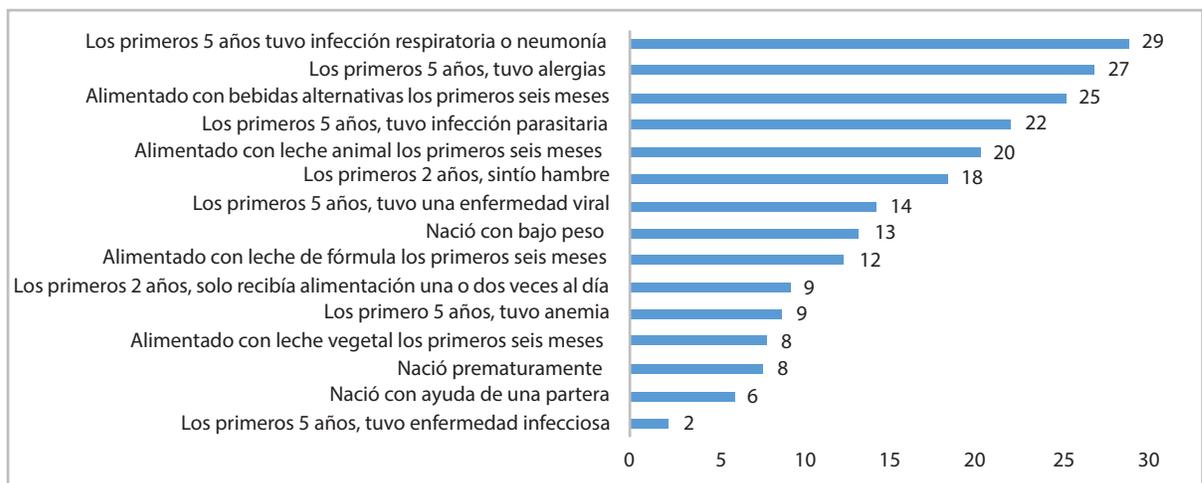


1. Las diferencias estadísticamente significativas entre las y los jóvenes se muestran en colores más oscuros.

Las preguntas realizadas a las Personas que Mejor Conoce al Joven (PMC) tienen como objetivo esclarecer aspectos concretos de tres etapas de vida: el nacimiento, de 2 y 5 años. También pretende investigar sobre la salud del individuo,

incluyendo complicaciones o problemas que haya podido tener en sus primeros años de vida. La figura 83 presenta las frecuencias de respuesta para cada problema de salud en su infancia:

Figura 83. Respuestas proporcionadas por las Persona que Mejor Conoce al Joven (PMC) acerca de los problemas de salud en la primera infancia de los jóvenes encuestados

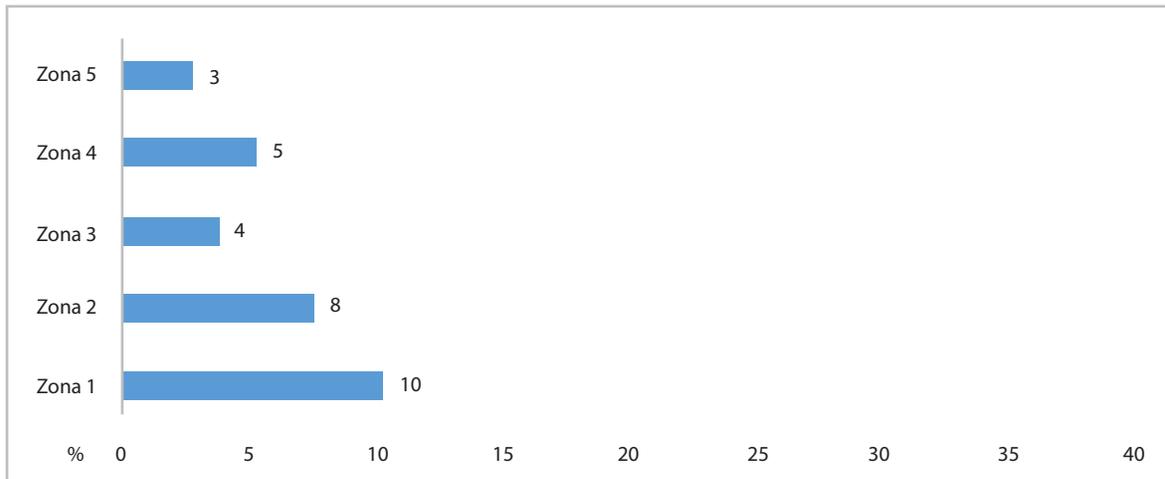


g. Pobreza

- La pobreza es, sin duda, una de las razones explicativas del abandono escolar más importantes. Uno de los objetivos del estudio es concluir con qué recursos cuentan los jóvenes en el hogar. Para ello, el cuestionario del componente C, incluye preguntas acerca de sus posesiones personales y familiares. Al observar los resultados totales de los recursos familiares, se comprueba que todos los jóvenes de la muestra cuentan con escasos recursos, encontrándose muchos de ellos en la categoría de pobres o muy pobres. Así, para poder diferenciarlos, se han seleccionado cuatro preguntas como indicadores de pobreza:
 - Acceso privado a instalaciones sanitarias o necesidad de compartirlo con miembros ajenos a la propia familia;
 - Acceso a inodoro;
 - Piso del hogar de carácter rudimentario; y
 - Si en los últimos 30 días el o la joven ha pasado hambre debido a la ausencia de comida en el hogar.

La Figura 84 representa el porcentaje de jóvenes por zona de exclusión que afirmó encontrarse en al menos 3 de los 4 indicadores del nivel de pobreza descritos anteriormente. El 10 % de los jóvenes de la zona 1 contestaron tener 3 de los 4 indicadores de pobreza, en la zona 2 el 8%.

Figura 84. Porcentaje de jóvenes que respondió al menos tres de los cuatro indicadores por zona de exclusión



h. Fundamentos para el éxito en Honduras: recursos invertidos en educación

Barreras de entrada en el sistema educativo

Se analizaron las posibles barreras de entrada al sistema educativo relacionadas con los recursos del centro educativo. Son barreras que desalientan a los jóvenes de 14 a 16 años de matricularse en un centro educativo. Ejemplos de este tipo de impedimentos podrían ser la existencia de un

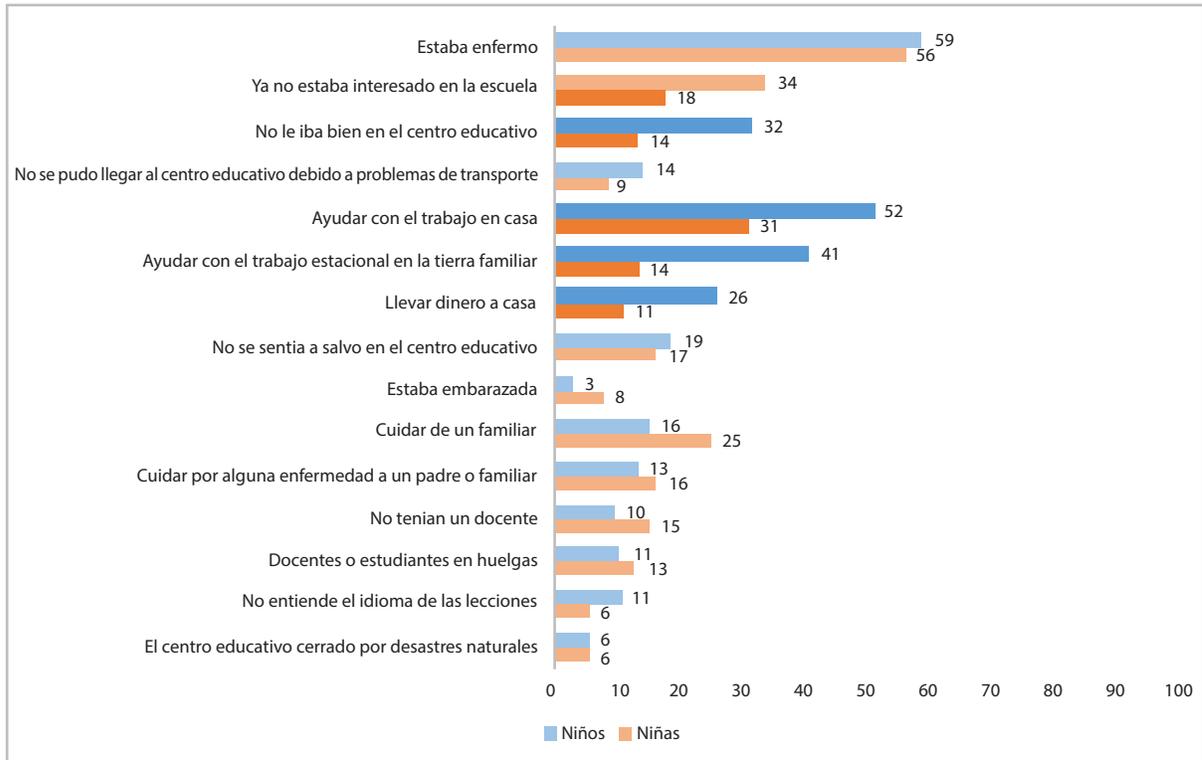
ambiente de discriminación hacia las mujeres, barreras financieras como tasas de matrícula, o una larga distancia hasta el centro educativo más cercana.

Cuando los jóvenes del componente C asistían al centro educativo hubo razones por las que ellos no se presentaban a clases, la figura 85 permite concluir que la causa más común de no asistir a los centros educativo era porque se encontraban enfermos. Además, se destacan cinco razones

donde existe una diferencia significativa entre mujeres y hombres entre ellas: no estar interesado en el centro educativo con una diferencia de 16% , no le iba bien en el centro educativo con

18%, tenían que ayudar con el trabajo en casa 21%, ayudar con el trabajo estacional en la tierra familiar 27 % y tenían que llevar dinero a casa con un 15 %.

Figura 85. Razones que llevaron a los jóvenes a faltar al centro educativo durante un periodo superior a los dos meses. Porcentajes de respuestas por género¹



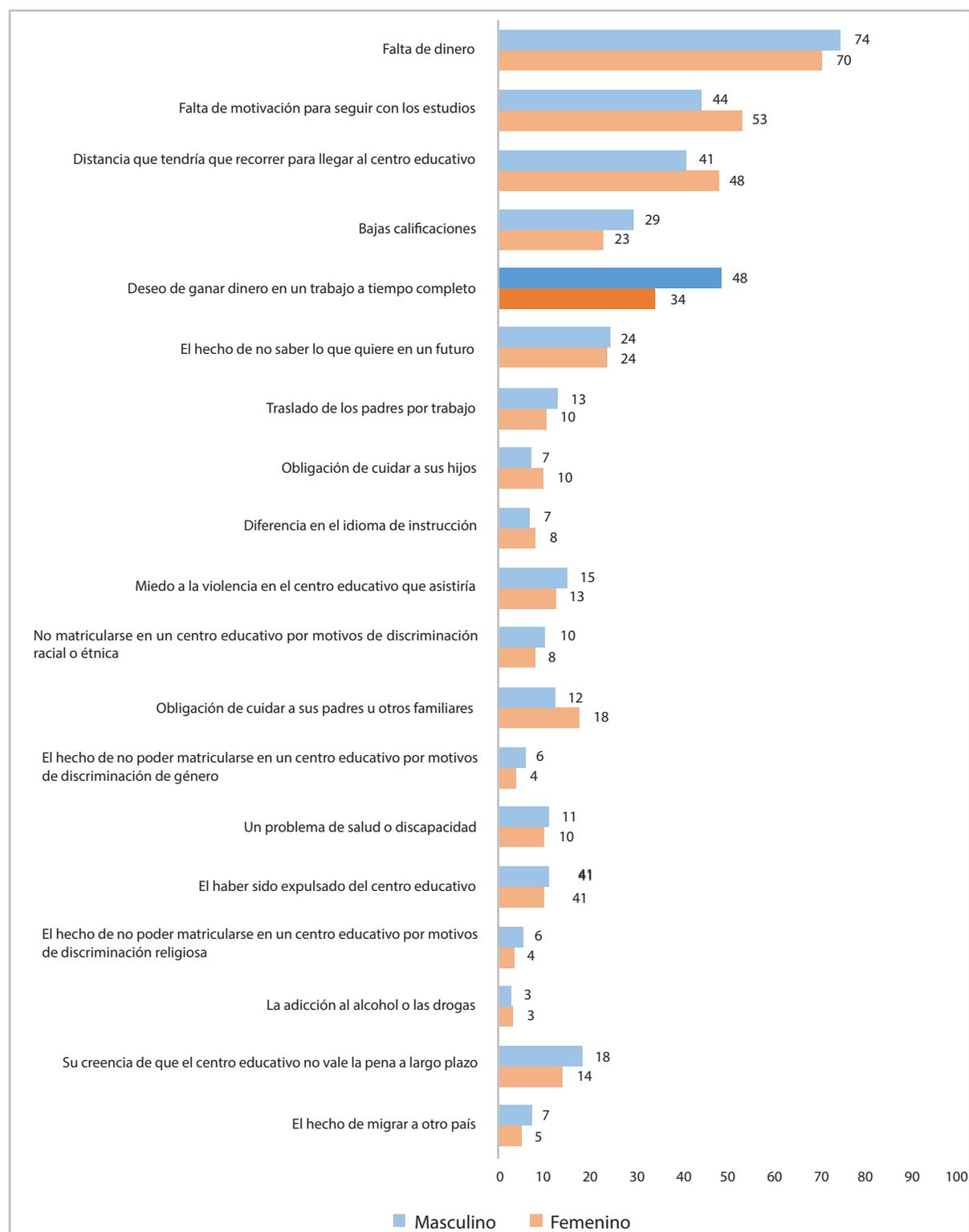
Fuente: Base de Datos PISA-D

1.Las diferencias estadísticamente significativas entre las y los jóvenes se muestran en colores más

En el cuestionario que se aplicó a la Persona que Mejor Conoce al Joven (PMC) destacó que la falta de dinero es la mayor razón por la cual los jóvenes abandonaron el centro educativo (más del 70% de mujeres y hombres). La razón que muestra una diferencia significativa de 14 % entre hombres y mujeres es el deseo de ganar dinero en un trabajo a tiempo completo. Las bajas calificaciones

representan otra razón para abandonar el centro educativo para los jóvenes, por otro lado, la falta de motivación para seguir con los estudios, la distancia que tendría que recorrer para llegar al centro educativo, y la obligación de cuidar a sus padres u otros familiares son razones que afectaron más a las mujeres que a los hombres.

Figura 86. Respuestas proporcionadas por la Persona que Mejor Conocen al Joven (PMC) acerca de las razones que impiden a los jóvenes continuar con su educación.¹

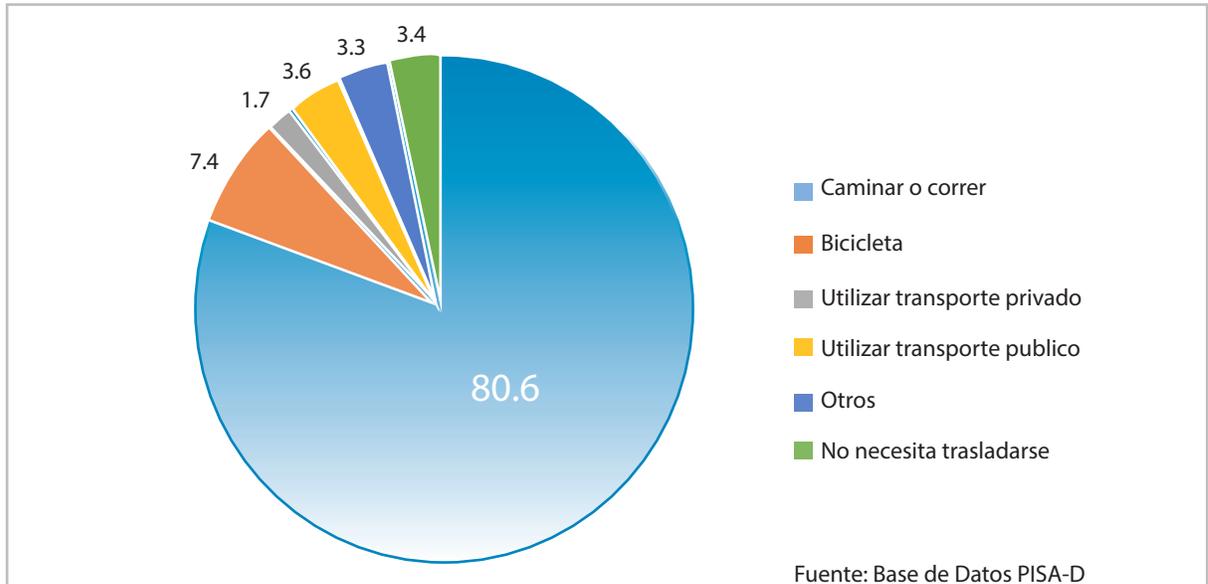


1. Las diferencias estadísticamente significativas entre las y los jóvenes se muestran en colores más oscuros.

La ausencia de un centro educativo cerca del hogar genera problemas en la puntualidad, asistencia y aprendizaje, siendo todos ellos causas directas del abandono escolar. El 80.6 % de los jóvenes del estudio, afirman haber caminado

al centro educativo durante su etapa escolar y solo el 1.7 % indicó haber utilizado un medio de transporte privado para trasladarse al centro educativo (figura 87).

Figura 87. Transporte utilizado por los y las jóvenes fuera del sistema educativo cuando asistían al centro educativo



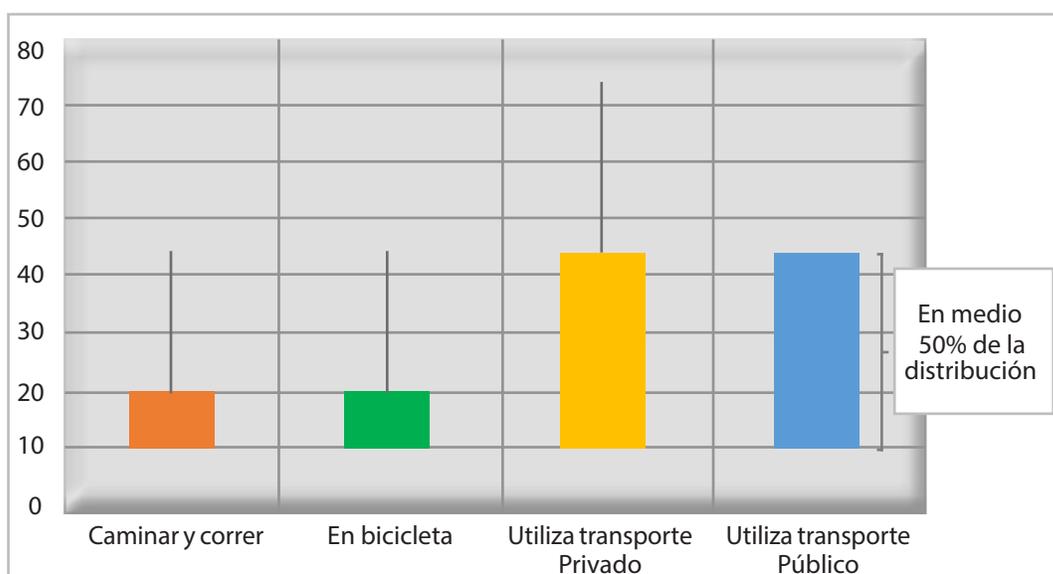
La figura 88 muestra la distribución del tiempo necesario que los jóvenes recorrían para llegar al centro educativo utilizando diferente tipo de transporte. Los jóvenes que se transportaban con vehículos de motor son quienes podían cubrir las distancias más largas para asistir a la escuela. Los jóvenes del componente C que asistían al centro educativo, se encontraban en la zona rural y para poder llegar al centro caminaban o corrían y se tardaban aproximadamente 10 minutos en promedio en llegar.

el 25% tardaba aproximadamente 10 minutos en promedio para llegar al centro educativo; otro 25% hasta aproximadamente 20; y el 50% restante hasta aproximadamente 45 minutos.

Quienes utilizaban medios de transporte privados motorizados o transportes públicos son los que tardaban más en llegar al centro educativo. En particular, el 50% de las personas que dependían del transporte privado motorizado tardaban aproximadamente 10 minutos en promedio; otro 25% entre aproximadamente 10 y aproximadamente 45 minutos; y el 25% restante hasta aproximadamente 75 minutos. Para aquellos que usaban transportes públicos,

Un cuadro pequeño indica que el 50% de los encuestados se distribuyen dentro de un rango estrecho de valores, o tienden a comportarse de manera muy similar, mientras que un cuadro grande indica una mayor dispersión del 50% del núcleo de su distribución.

Figura 88. Tiempo en minutos necesitado para llegar al centro educativo en función del transporte utilizado



Fuente: Base de Datos PISA-D

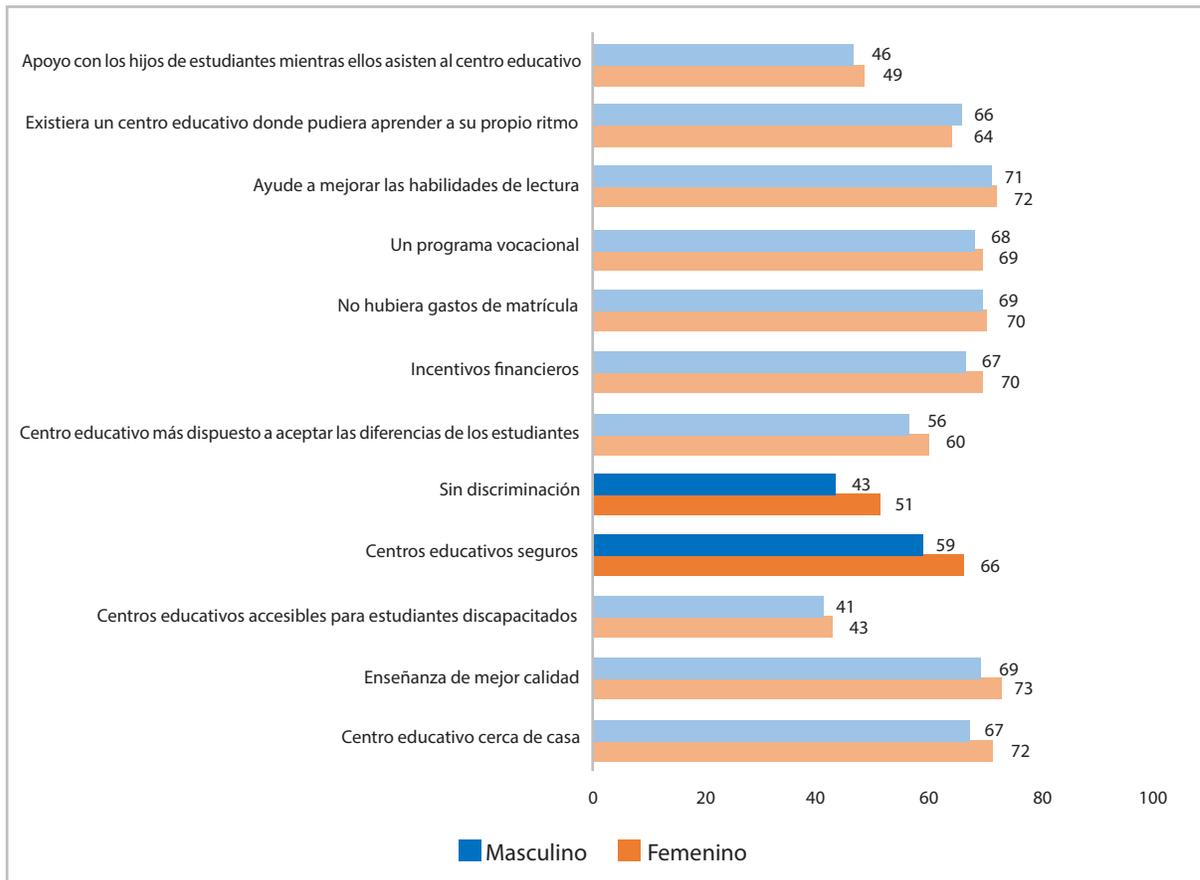
PISA-D pidió a la juventud fuera del sistema educativo encuestado que identificara aquellos recursos y servicios que, en caso de existir, podrían ayudarles a retomar su matrícula escolar. Las respuestas aportadas se presentan en la Figura 89.

En conjunto, estas respuestas conforman una fuente válida y fiable en relación a aquellos recursos necesarios o influyentes para que vuelvan a matricularse los jóvenes de 14 a 16 años en el centro educativo. Se muestra una diferencia estadísticamente significativa entre género en el cual las mujeres volverían si no hubiera discriminación con un 51 % y que los centros educativos fueran más seguros con un 66 % en comparación con el 43 % y el 59 % de los hombres respectivamente. A pesar de no mostrar diferencias de género, “una enseñanza de mejor calidad”, “incentivos financieros”, “no hubiera gastos de matrícula”, “un centro educativo cerca de casa” y “ayude a mejorar la habilidad de lectura”, parecen ser incentivos para volver al centro educativo.

Claro está que es urgente superar las barreras que supongan un impedimento para la disminución

del abandono escolar o la reintegración de los jóvenes que ya han abandonado. Además, no podrá conseguirse este objetivo con enfoques que simplemente se centren en aumentar el sistema educativo, sino que es necesario enfocarse en aspectos como la igualdad entre géneros. En definitiva, se necesita un sistema educativo que no se centre en proveer recursos de manera igualitaria, sino equitativa, es decir, centrándose en aquellos individuos que necesitan un apoyo o infraestructura específica. En el capítulo 7 se

Figura 89. Recursos y servicios que los jóvenes creen podrían ayudarles a retomar el sistema educativo. Porcentaje de respuesta por género.¹



Fuente: Base de Datos PISA-D

1. Las diferencias estadísticamente significativas entre las mujeres y los hombres se muestran en colores más oscuros.

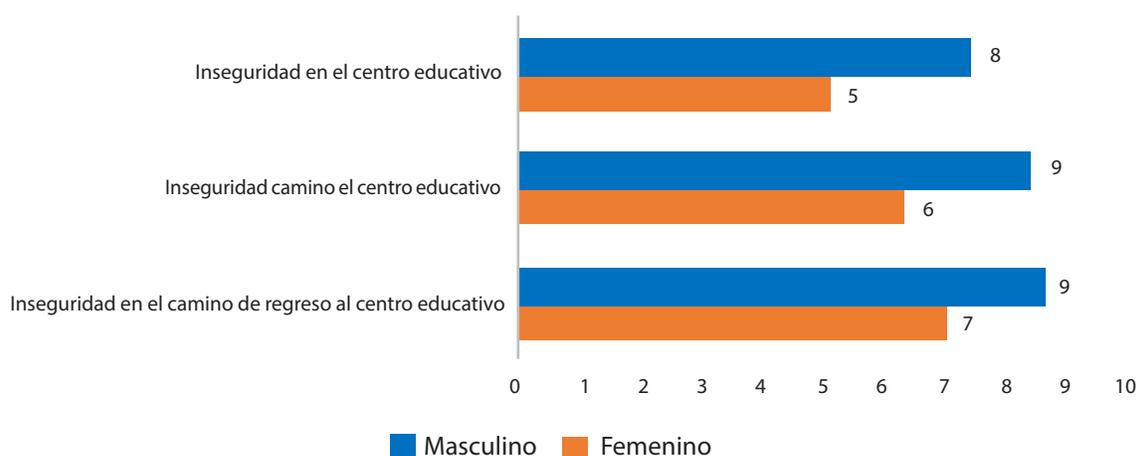
i. Fundamentos para el éxito en el entorno escolar y comunitario

1) Seguridad en el centro educativo desde la perspectiva de los jóvenes que se encuentran fuera del sistema educativo

En el cuestionario de los jóvenes se les preguntó acerca de sus experiencias asistiendo al centro educativo. En concreto, el mayor interés recae sobre el clima escolar. Este tipo de preguntas abarcan aspectos como la sensación de seguridad

en el centro educativo o el acoso escolar. En particular, los jóvenes fuera del sistema educativo encuestados tuvieron que indicar su grado de conformidad con las siguientes afirmaciones: se sentía seguro en el centro educativo, se sentía seguro cuando iba hacia el centro educativo, se sentía seguro cuando regresaba del centro educativo a su casa. La Figura 90 muestra los resultados por género. Se puede observar que los hombres sienten más inseguridad dentro y fuera del centro educativo.

Figure 90. Sensación de inseguridad en el centro educativo y en el camino a ella, por porcentaje de género

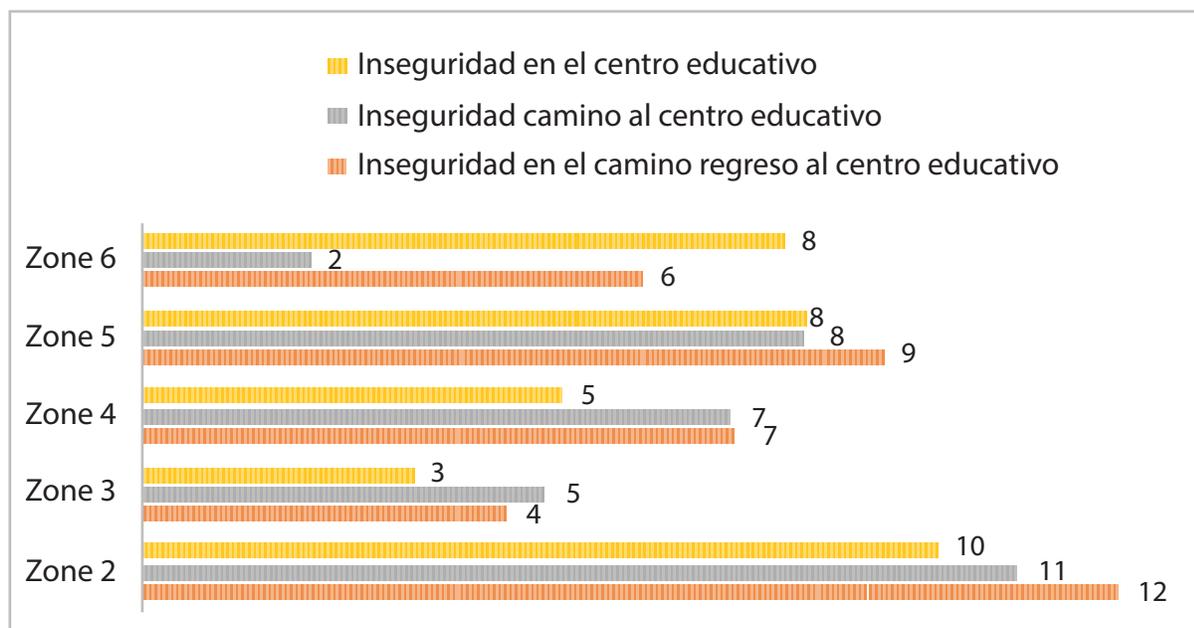


Fuente: Base de Datos PISA-D

La Figura 91 muestra las respuestas de los jóvenes ante las preguntas relacionadas con la seguridad en el centro educativo, por zonas de exclusión. Desde esta perspectiva, es evidente que los jóvenes que abandonaron el centro educativo

durante la educación básica segundo ciclo o al terminar la misma se sentían más inseguros que aquellos que lo hicieron en básica tercer ciclo, o que continúan en el sistema, aunque en grados inferiores.

Figure 91. Sensación de inseguridad en la escuela y en el camino a ella, por zonas de exclusión



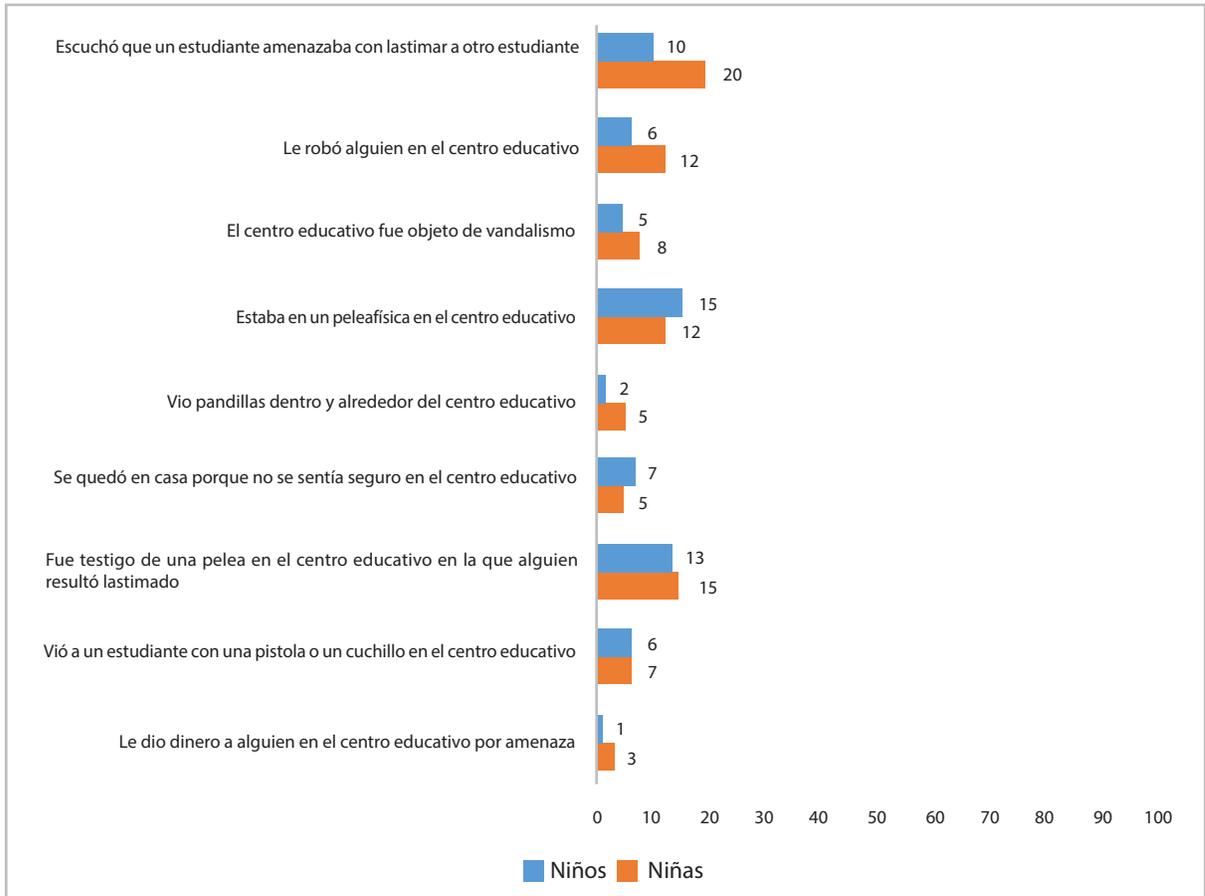
Fuente: Base de Datos PISA-D

2) Acoso y violencia

En la figura 92 se muestra que lo que más predominaba en el centro educativo era que el 20 % de las mujeres escuchaban o miraban que

un estudiante estaba amenazando con agredir a otro estudiante en comparación al 10 % de los hombres, teniendo una diferencia significativa de 10 %.

Figure 92. Actos violentos presenciados o confirmados por los estudiantes que han tenido lugar durante su estancia en el centro educativo en Honduras, porcentajes por género.¹



Fuente: Base de Datos PISA-D

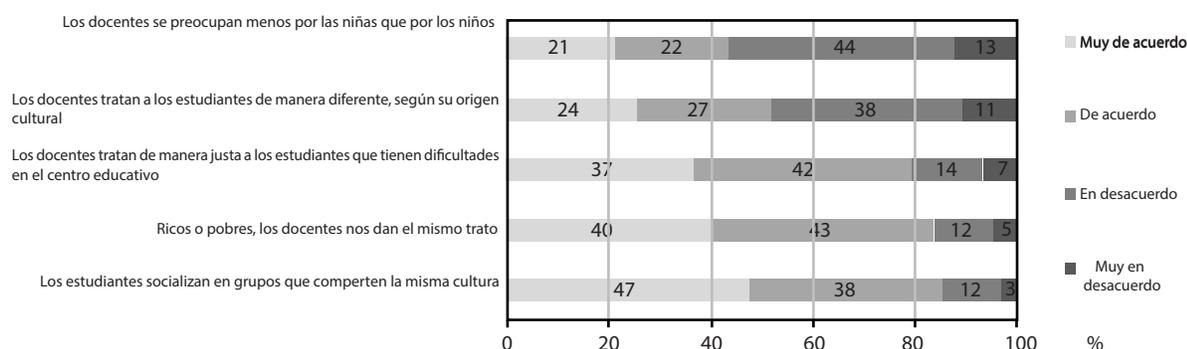
1. Las diferencias estadísticamente significativas entre las mujeres y los hombres se muestran en colores más oscuros.

3) Entornos inclusivos desde la perspectiva de los jóvenes fuera del sistema educativo de Honduras

Se realizaron preguntas acerca de la inclusión en el centro educativo, la figura 93 muestra que un 44% de los jóvenes se encontraba en desacuerdo al decir que los docentes se preocupaban menos por las niñas que por los niños, el 38% estaba

en desacuerdo en que los docentes trataban de manera diferente a los estudiantes según su origen cultural, el 42 % estaba de acuerdo que los docentes trataban de manera justa a los estudiante que tenían dificultades, 43% reportó que los docentes daban el mismo trato a los estudiantes ricos o pobres y el 47 % estaba muy de acuerdo en que los estudiantes socializaban en grupos que compartían la misma cultura.

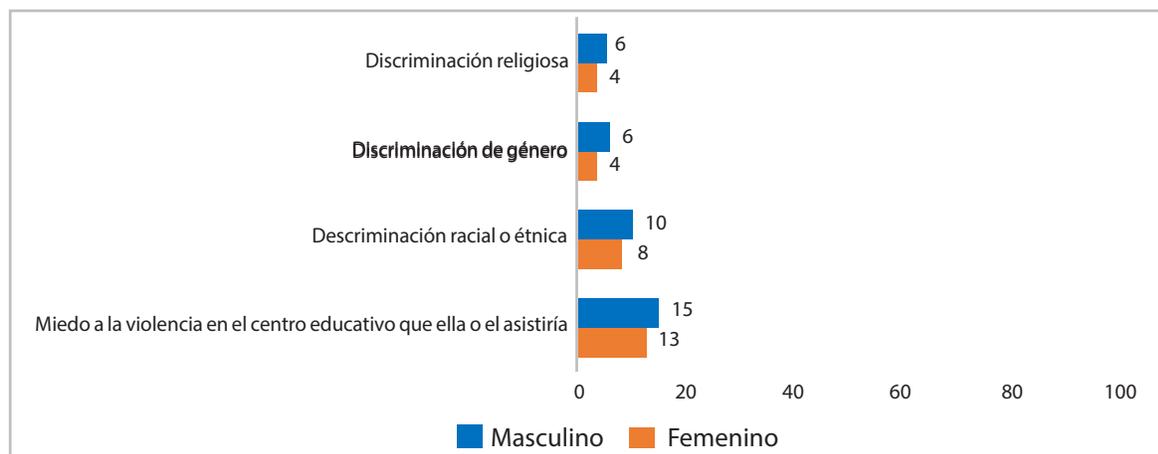
Figure 93. Opinión de los estudiantes en Honduras en cuanto a inclusión. Porcentaje por categoría de respuesta



En el cuestionario de la Personas que Mejor Conoce al Joven (PMC) se preguntó sobre los motivos que podían haber llevado a los jóvenes encuestados a abandonar el sistema educativo. El foco se puso sobre la discriminación que podrían haber recibido los antiguos estudiantes como consecuencia de su pertenencia a un grupo o por características

individuales. Los PMCs respondieron también si esto podría ser un motivo que llevase a la juventud a no matricularse en el sistema educativo. Se puede observar en la figura 94 que tanto las mujeres como los hombres sentían cierta discriminación ya sea por religión, género, raza o por miedo a la violencia.

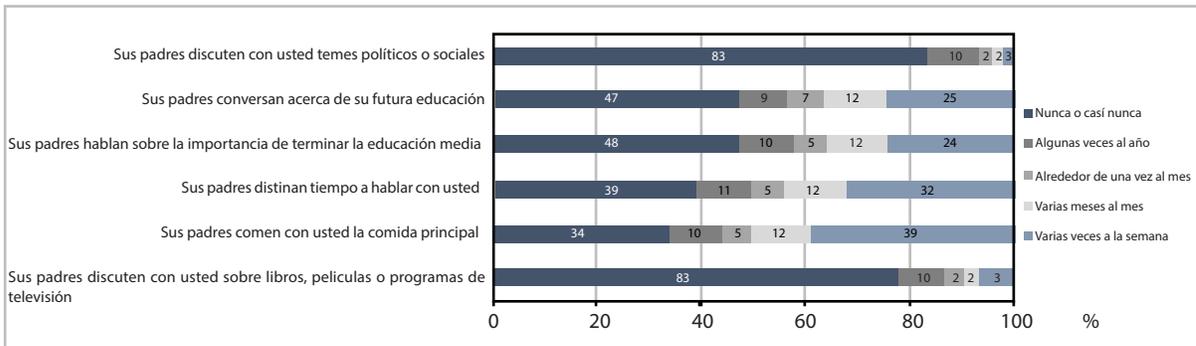
Figura 94. Porcentaje de las Personas que Mejor Conocen al Joven (PMC) que consideran ciertas las siguientes afirmaciones, en función del género de los jóvenes encuestados



4) Presencia de familias y comunidades en las actividades diarias de los jóvenes fuera del sistema educativo

En la figura 95 se muestra la presencia de familias en la vida diaria según la opinión de los jóvenes, el 83% indicó que nunca discutían con sus familiares temas políticos o sociales, el 47 % indicó que nunca conversaba con sus padres acerca de su futura educación, el 48% dijo que

no hablan acerca de la importancia que tenía terminar la educación media, el 39% indicó que sus padres no destinaban tiempo para hablar con ellos, el 34 % dijo que sus padres no comen con ellos y por último, el 78 % de los jóvenes indicó que los padres nunca discutían libros, películas o programas de televisión. En conclusión, los jóvenes del estudio no tenían comunicación con sus familiares.

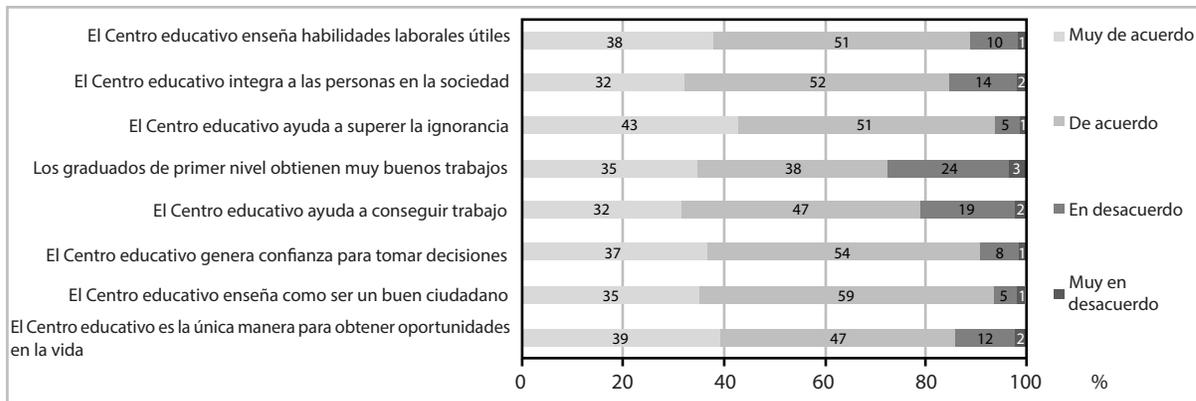


5) El entorno de aprendizaje más amplio: familias

En el estudio, la mayoría de los padres de familia o tutores de jóvenes que no asisten al centro educativo tienen una visión positiva de los resultados escolares y educativos. La figura 96 muestra que el 96% de los padres de familia o tutores están de acuerdo o muy de acuerdo con que el centro educativo enseña cómo convertirse en ciudadano y ayuda a superar la ignorancia; el

91% de los padres de familia o tutores expresan que el centro educativo genera confianza para tomar decisiones; 89% de que el centro educativo enseña habilidades laborales útiles; 86% dice que el centro educativo es la única forma de obtener mejores oportunidades de vida; 84% esa escuela ayuda a la integración en la sociedad; 80% de que la escuela ayuda a conseguir un trabajo; enseña cómo ser buen ciudadano; se puedan obtener nuevas oportunidades en la vida.

Figura 96. Percepción positiva de la escuela por parte de las familias

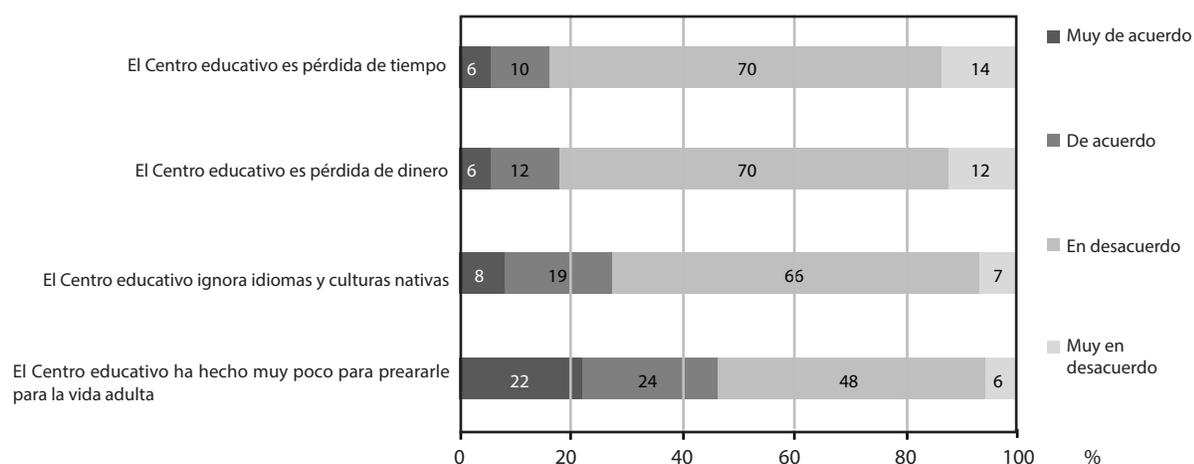


Fuente: Base de Datos PISA-D

La figura 97 representa una minoría de los padres de familia o tutores de jóvenes fuera del sistema educativo tienen opiniones negativas sobre el centro educativo y los resultados escolares. Alrededor del 15% de los padres de familia o tutor está de acuerdo o muy de acuerdo con que el centro educativo es una pérdida de tiempo; alrededor del 18% de que el centro educativo es

una pérdida de dinero; alrededor del 27% que el centro educativo ignora las lenguas y culturas nativas; y casi la mitad (46%) de los padres de familia o tutores entrevistados estuvieron de acuerdo o muy de acuerdo en que el centro educativo hace poco para preparar a los jóvenes para la vida adulta.

Figura 97. Percepción negativa de la escuela por parte de las familias



Fuente: Base de Datos PISA-D



7. RESUMEN DE HALLAZGOS CLAVE, RECOMENDACIONES DE POLÍTICAS EDUCATIVAS



RESUMEN DE HALLAZGOS CLAVE, RECOMENDACIONES DE POLÍTICAS EDUCATIVAS

En este capítulo se proponen algunas acciones encaminadas a los jóvenes de 15 años dentro y fuera del centro educativo. Uno de los grandes problemas en Honduras es el alcance de los logros educativos. Los jóvenes de 15 años que están logrando concluir el ciclo básico es 1 de cada 4, algunos han quedado rezagados dentro del proceso educativo, mientras otros han sido expulsados por el sistema, finalmente hay un grupo del 5 % que nunca ingresó. Existen grandes diferencias entre los jóvenes que están dentro del nivel a los 15 años y quienes no: el 34 % de los que están dentro del nivel medio alcanza por lo menos el nivel mínimo en lectura y el 33 % en matemáticas, en contraste los jóvenes de 15 años fuera del nivel medio. Los jóvenes de 15 años fuera del centro educativo provienen de familias con menos recursos frente a quienes están dentro del nivel medio.

PISA permite observar cada tres años los avances que se tienen, específicamente en la meta de los ODS «4.1. Garantizar que todos los jóvenes adquieran competencias adecuadas de lectura, escritura y aritmética» (Unesco, 2017). Un derecho humano que tiene toda persona de acceder al conocimiento que propicie el desarrollo de su personalidad y de las capacidades, en condiciones de libertad e igualdad, teniendo como eje transversal el respeto a la dignidad del ser humano.

Para establecer objetivos y acciones que aportan a la política pública es necesario partir de información generada de forma sistemática y rigurosa. Los datos obtenida a través del programa de PISA-D, permite tener insumos para que quienes toman decisiones, puedan diseñar e implementar programas educativos que respondan a los desafíos de la juventud que se encuentra tanto dentro como fuera del sistema educativo para contribuir a una sociedad más próspera, democrática e incluyente.

Este capítulo describe los principales hallazgos que se obtuvieron de la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA-D) y se presentan recomendaciones para mejorar las políticas educativas que se han venido implementando para que el país se posicione en mejores indicadores educativos . Se mencionan algunas acciones encaminadas a los jóvenes de 15 años fuera del centro educativo.

7.1 PRINCIPALES HALLAZGOS EN LA EVALUACIÓN PISA-D

Esta sección presenta una descripción general de los hallazgos clave del estudio de jóvenes de 15 años que se encuentran en el centro educativo en los grados objetivo de PISA-D, fuera del centro educativo o grados igual o inferior al sexto grado . Estos resultados se observan desde el modelo de prosperidad educativa, así como desde las bases para el éxito al que han tenido acceso.

Logros Educativos

El 41% de los jóvenes de 15 años de la población se encuentran dentro del sistema educativo en 7° o un grado superior, el 12% se encuentran dentro del sistema educativo en 6° o un grado inferior, por consiguiente, el 47% de los jóvenes están fuera del sistema educativo.

La Ley Fundamental de Educación establecen que la educación obligatoria incluye 13 años de estudio (un año de pre-básica, nueve años de básica y tres años de media), en 2017 la escolaridad promedio de la población de 15 años y más era de 7.7 años, que equivale a apenas el 60% de la meta de 13 años. Este nivel de escolaridad promedio ha mostrado un ascenso creciente desde 2011, pero ha sido lento. (PESE,2018-2030)

De forma general la cobertura educativa constituye uno de los principales problemas del sistema educativo del país donde los jóvenes no logran culminar o tener acceso

a realizar estudios a nivel de Diversificado; en dicho escenario los jóvenes podrían estar pasando a la “línea de la vulnerabilidad” por diversos factores de riesgos ligados a la violencia, migración, pobreza, embarazos en adolescentes, trabajo infantil, entre otros.

Sin embargo, la juventud que se encuentra fuera del sistema educativo suele proceder de entornos socioeconómicos más desfavorecidos, además pertenecen al área rural. También es más probable que jóvenes con discapacidad, o pertenecientes a algún tipo de etnia, idioma o religión minoritarios, pertenezcan al grupo del componente C de PISA-D.

Desempeño Académico

En los Componentes A y B, Honduras se desempeña mejor que la mayoría de los países participantes en PISA-D, en los tres dominios que se evalúan (matemáticas, lectura, ciencias). Sin embargo, todavía se ubica debajo de la media de la OCDE.

El promedio de Honduras en lectura es de 371 puntos y el promedio de la OCDE es de 493 puntos. En matemáticas el promedio es de 343 puntos y el de la OCDE es de 490 puntos. En ciencias es de 370 puntos y el promedio de la OCDE es de 493 puntos.

Así, Honduras está por debajo de la media de la OCDE en lectura por 122 puntos; en matemáticas esta diferencia es de 147 puntos y en ciencias de 123 puntos. Existe un pequeño porcentaje de estudiantes de alto rendimiento que llegan a los niveles más altos de competencia en las asignaturas evaluadas.

Es importante señalar que solamente el 8 % destaca en lectura, el 4 % en matemáticas y el 4 % en ciencias, demostrando poseer niveles elevados, iguales o superiores al nivel 3.

Al expresar como porcentaje el total de la población evaluada de 15 años, se puede decir que el 30% de los jóvenes de 15 años ha alcanzado el nivel básico de desempeño en lectura; un 15% en matemáticas y el 24 % en ciencias.

En Honduras, el desempeño medio en lectura de los varones es inferior al desempeño medio de las mujeres, con una diferencia de 8 puntos a favor de ellas. En matemáticas, esta diferencia es de 20 puntos, en promedio, a favor de los varones, al igual en el desempeño en ciencias, la diferencia es de 9 puntos a favor de los varones.

En PISA- D las diferencias de aprendizaje se traducen en tiempo de aprendizaje, cada 40 puntos equivalen más o menos a un año de aprendizaje. En este caso, los estudiantes de Honduras en lectura están aproximadamente a un año y medio de los estudiantes de Costa Rica y México y a dos años y medio de los estudiantes de Chile. Al comparar a Honduras con los estudiantes de mejor rendimiento en PISA, se puede observar que los estudiantes hondureños están 4 años en desventaja de los países como Canadá, Finlandia, Japón y Singapur.

En lectura, un 44% de los jóvenes fuera del sistema educativo (Componente C), se encuentran en el nivel 1b (buscan un único fragmento de información explícita en una posición prominente en un texto breve y sintácticamente simple). En cambio, un

35 % de los jóvenes del componente C se encuentran en el nivel 1c o nivel por debajo del 1c (“[...] el lector comprende significado de palabras escritas individualmente y frases cortas”).

En matemáticas, un 31% de los jóvenes fuera del sistema educativo se encuentran en el nivel 1b (pueden entender preguntas relacionadas con contextos que les son conocidos, incluyen toda la información pertinente, son capaces de identificar la información y llevar a cabo procedimientos rutinarios siguiendo instrucciones directas). Un 51% de jóvenes se encuentra en el nivel 1c o en el nivel por debajo de éste (pueden resolver problemas que se limiten a un único paso o cuenta).

Los estudiantes que se encuentran en el 25% inferior del índice socioeconómico definido por PISA se denominan como estudiantes desfavorecidos. Esta población, tiene 2.6 veces más de probabilidades de tener un desempeño inferior al nivel básico en todas las áreas.

La repetición de grados sigue siendo un problema persistente, que sirve como un fuerte indicador de que un estudiante es vulnerable a abandonar el sistema.

El 24 % de los jóvenes del Componente C señaló que había repetido grado al menos una vez en educación básica o en educación media, lo que representa un porcentaje superior a la media de los países de la OCDE (11 %). Casi todos los jóvenes que no se encuentran en los centros educativos incluidos en PISA-D, componente C, reportaron repetir un grado en los primeros

años de educación básica.

Los varones tienen 1.9 veces más probabilidad de repetir un grado, en comparación con las mujeres. Incluso teniendo en cuenta el desempeño académico, el comportamiento y la motivación de los estudiantes, algunos de los provenientes de entornos desfavorecidos socioeconómicamente tienen muchas más probabilidades que los estudiantes más favorecidos de repetir un grado.

La repitencia ha sido un tema que se ha trabajado en los últimos años a través del Acuerdo No.1796-SE-2018 con Lineamientos de Evaluación que establecen la normativa para la disminuir la repitencia con programas como: Todos Podemos Avanzar (TPA), el cual se creó para atender a los estudiantes que no logran los aprendizajes en el tiempo estipulado en Educación Media, y la Escuela de verano para los estudiantes de Educación Básica I y II Ciclo.

Ambiente inclusivo

En Honduras, el 92.5 % de los estudiantes evaluados del Componente A y B, sienten que pertenecen a su centro educativo. Los estudiantes de Honduras están por encima del promedio de la OCDE (80.9 %) en lo que se refiere a pertenencia en el Centro Educativo.

La principal medición de los entornos inclusivos es el «sentido de pertenencia al centro educativo de los estudiantes» y refleja las percepciones de los estudiantes sobre un ambiente escolar inclusivo. Se trata igualmente de un indicador importante del bienestar social de los estudiantes.

Los estudiantes que se encuentran en el primer cuartil socioeconómico tienen un sentido de pertenencia en promedio de 0.08 y los del último cuartil o top, tienen un promedio de 0.37; la diferencia es significativa a favor de los estudiantes que son favorecidos socioeconómicamente.

La violencia en el centro educativo o sus alrededores, también dificulta la creación de un entorno inclusivo. Las consecuencias de la violencia escolar son graves, puesto que los casos más extremos han conllevado la pérdida de vidas humanas.

Actitudes de directores y docentes hacia la inclusión.

En promedio, el 80.7 % de los jóvenes de 15 años en Honduras asistía a centros educativos cuyos directores estaban de acuerdo o totalmente de acuerdo con que los docentes debían intentar impartir el programa escolar, incluso a aquellos estudiantes que carecieran de las habilidades lectoras y aritméticas básicas. Del mismo modo, una gran proporción de estudiantes de 15 años (92.6%) tenía directores de centros educativos que afirmaban que los docentes eran capaces de dar clase en aulas en las que hay estudiantes con distintos niveles de capacidad o que, dado que los estudiantes aprenden a distinto ritmo, los programas escolares no deberían contar con calificaciones (38.9 %).

Proporciones similares de estudiantes de 15 años (93.6 %) asisten a centros educativos cuyos docentes defendían que debían ser capaces de dar clases en aulas en las que hay estudiantes con distintos niveles de capacidad (97.0 %) o que debían adaptar el

programa escolar a la diversidad cultural de sus clases (95.5 %), mostrando así actitudes favorables hacia la inclusión.

Salud y bienestar

Los estudiantes hondureños del Componente A y B reportan un alto nivel de satisfacción con la vida.

El 75% de los estudiantes de la muestra reportan buena salud y alto nivel de satisfacción de vida. De manera similar, los estudiantes describen un nivel de 8.6 en una escala de satisfacción vital que va del 0 al 10. Estos niveles son unos de los más altos incluso tomando en cuenta el promedio de los países de la OCDE y de todos los participantes de la Evaluación de PISA y PISA-D.

Los estudiantes desfavorecidos eran más propensos que los estudiantes favorecidos a reportar una salud deficiente o justa. Así mismo, los estudiantes informaron que se habían sentido hambrientos al menos una vez en el mes anterior a la aplicación de la prueba PISA-D porque no había suficiente comida. El importante papel que desempeña la nutrición en el aprendizaje ha sido bien establecido: consumir la cantidad necesaria de alimentos contribuye positivamente a la concentración y el compromiso de los estudiantes con el aprendizaje. Por lo tanto, la inseguridad alimentaria es una amenaza importante para la salud, el bienestar y los logros de los estudiantes.

Aunque la salud en general y la satisfacción vital suelen ser peores en las mujeres que en los varones, las actitudes hacia el centro educativo suelen ser más positivas entre

ellas. Las mujeres parecen valorar más las actividades escolares y lo que aprenden en el centro educativo, que los varones.

De forma similar, el 74% de los estudiantes que se sometieron a las pruebas PISA-D tenían una percepción positiva del centro educativo y de lo que han aprendido. De hecho, aunque la salud en general y la satisfacción vital suelen ser peores en las mujeres que en los hombres.

La mayoría de los estudiantes que se sometieron a las pruebas PISA en Honduras en 2017 tienen una percepción positiva de la escuela y de lo que han aprendido. Por ejemplo, el 97.5 % de los estudiantes cree que es importante esforzarse en el centro educativo y el 96.6 % que el centro educativo le han enseñado cosas que podrían ser útiles en un trabajo.

Recursos Invertidos en la Educación

El Estado de Honduras es uno de los países que menos invierte en cantidad de dólares por estudiante, de los países que participan en PISA-D.

En Honduras, el gasto acumulado por estudiante en este rango de edad era de USD 9,650.00. Costa Rica invierte USD 46,531.00 y Chile USD 40,607.00. Honduras es uno de los países que menos invierte en cantidad de dólares por estudiante, de los países que participan en PISA. Sin embargo, Costa Rica invierte 5 veces más que Honduras por estudiante, en un lapso de 9 años, comenzando a los 6 años con niños hasta sus 15 años. Finlandia tiene una inversión de USD 101,527.00 por estudiante en la misma cantidad de grados, esto indica

que invierte 10 veces más que Honduras por estudiante.

Los recursos económicos destinados a la educación pueden distribuirse entre los salarios de docentes, personal administrativo y personal de apoyo, los costos de mantenimiento o construcción de instalaciones e infraestructura y los costos operativos, como el transporte y la comida de los estudiantes.

En los países de ingresos medios y bajos, la calidad de los edificios escolares y los recursos educativos pueden tener un impacto sustancial en los resultados de aprendizaje de los estudiantes. En todos los países, los directores de los centros educativos informaron que las instalaciones escolares tienden a estar en peores condiciones en los centros educativos rurales, desfavorecidas y / o públicas que, en las escuelas urbanas, con ventajas y / o privadas.

Recursos materiales y didácticos

La mayoría de estudiantes asiste a centros educativos cuyos directores reportaron que no hay suficientes libros de texto. En matemáticas, 23 % de los estudiantes están en centros educativos donde hay un libro por estudiante; 46 % de los estudiantes está en centros educativos en donde los directores reportan que no hay ningún libro de texto. En el 68 % de los centros educativos, los estudiantes deben compartir libros de texto (a veces entre más de dos estudiantes), dado que no hay suficientes para el uso individual. La situación es similar para los libros de texto de Español.

La disponibilidad de recursos didácticos e instalaciones se relacionan fuertemente con la disponibilidad de una infraestructura básica en los centros educativos. De acuerdo con el promedio de los docentes en Honduras, una gran cantidad de jóvenes de 15 años asisten a centros educativos en donde no tienen una computadora por estudiantes (87 %) o una conexión a internet que el estudiante pueda utilizar (94 %). Incluso, en los recursos e instalaciones básicas, un 72 % de los estudiantes asisten a centros educativos en donde los docentes reportan que no hay libros de texto disponibles, 24 % de los estudiantes no tienen escritorios o pupitres disponibles o están en mal estado.

Calidad de la instrucción

En los datos obtenidos, el 25 % de los estudiantes del Componente A y B, asiste a centros educativos donde el promedio por docente es de 16 estudiantes y el otro 25% es igual o superior a 29 estudiantes. El 50 % está ubicado en la mitad de estos extremos por lo que se debe establecer una cantidad de estudiantes manejable para cada docente.

Según la Ley Fundamental de Educación de Honduras en el Reglamento de Centros Educativos, capítulo IV, Artículo 26, sobre Centros de Educación pre- básica, básica y media: Las secciones de cada año de estudio del nivel no podrán exceder de treinta (30) educandos de ambos sexos. Cada sección debe ser atendida por un docente que reúna las especificaciones del Manual de Clasificación de Puestos y Salarios.

En Honduras el tiempo total de instrucción para los estudiantes hasta los 14 años es de 9,000 horas. Por su parte, la media de los países de la OCDE es de 7,677 horas de instrucción en la educación básica y media. (hasta los 14 años).

Para la OCDE, la educación de calidad es aquella que asegura a todos los jóvenes la adquisición de los conocimientos, capacidades, destrezas y actitudes necesarias para equiparles para la vida adulta. Esta acepción de calidad establece un condicionamiento asociado con el número de estudiantes que se puedan insertar dentro del sistema educativo, en otras palabras, la distinción de calidad está relacionado con la cobertura escolar.

En principio deberíamos acordar que la calidad educativa es una variable del proceso educativo que comprende una multiplicidad de factores pedagógicos; administrativos; económicos y jurídicos. Por lo tanto, tratar de resolverla abordando solo desde la cantidad de estudiantes por grado en detrimento de los otros solo nos conducirá a un tratamiento inadecuado. La efectividad de los docentes para garantizar que los alumnos participen y aprendan durante las clases depende fundamentalmente de su capacidad para gestionarlos y mantener su enseñanza centrada en el aprendizaje de los alumnos.

La concepción respecto de la función docente es la de un verdadero agente cultural que crea y recrea conocimientos o sea un profesional de la educación que trabaja al servicio del progreso social. Por tal razón requiere de una formación, que le permita ofrecer al grupo de educandos bajo su

responsabilidad, todas las oportunidades para lograr su mayor desarrollo.

7.2 RECOMENDACIONES DE POLÍTICAS EDUCATIVAS

Con el propósito de presentar posibles soluciones a los desafíos e información que el estudio ha evidenciado. A continuación se presentan recomendaciones sugeridas de la OCDE para Honduras, organizadas por: logros educativos; desempeño académico; ambiente inclusivo; recursos invertidos en educación; y calidad de la instrucción.

LOGROS EDUCATIVOS

La Secretaría de Educación implementa un Sistema de indicadores estadísticos calidad y datos de centros educativos llamado Sistema de Alerta Temprana; este Sistema podría mejorar en la supervisión del desempeño de los estudiantes e identificar a los más vulnerables para que ellos puedan culminar sus estudios.

Para este grupo, las intervenciones tempranas son esenciales **por lo que La Secretaría de Educación debería eliminar gradualmente la práctica de repetición de grado y desarrollar una campaña nacional para crear conciencia entre padres, personal escolar y estudiantes sobre las causas y consecuencias de repetir un año.** Los datos de PISA-D nos dicen que todos los que abandonan el centro educativo han repetido algún grado y los estudiantes de menor rendimiento tienen clases reprobadas en varias ocasiones. La política no es eficiente y no mejora el rendimiento de los estudiantes a corto y mediano plazo por lo que la Secretaría

de Educación debería realizar convenios con otras instituciones gubernamentales, organizaciones internacionales, sociedad civil y universidades para desarrollar y diseñar programas de intervención temprana, como apoyo académico de alta calidad, actividades de aprendizaje entre pares y programas de guía en zonas y centro educativos con altos niveles de repetición de grado y deserción estudiantil.

Por otro lado, Establecer Becas de Apoyo a la Retención Escolar teniendo como objetivo contribuir a que los estudiantes culminen los años de escolaridad obligatoria. Ésta recomendación está dirigida a estudiantes de enseñanza media con vulnerabilidad socioeducativa y con riesgos a retirarse de centros educativos focalizados en las zonas de mayor riesgo en el país.

DESEMPEÑO ACADÉMICO

Fortalecer el sistema de evaluación y valoración. En la última década, la Secretaría de Educación ha aumentado la participación de Honduras en evaluaciones internacionales como PISA-D y ERCE de la UNESCO. También, ha desarrollado evaluaciones nacionales para evaluar el conocimiento y las habilidades de los estudiantes. Honduras debe aprovechar estas experiencias estableciendo metas de aprendizaje claras para las etapas clave del sistema educativo y evaluarlas sistemáticamente; puede monitorear estos objetivos mediante la recopilación de datos a nivel escolar y evaluaciones nacionales, así como a través de evaluaciones internacionales a gran escala como PISA. La Secretaría de Educación también debe

umentar la frecuencia de las pruebas y garantizar que las evaluaciones midan los objetivos de manera efectiva y que sean relevantes para el plan de estudios.

Por consiguiente, se debe realizar monitoreo para determinar la efectividad del sistema educativo, desarrollar evaluaciones para identificar a los estudiantes con dificultades antes del tercer ciclo, realizar investigaciones y realizar planes de mejora para dar cumplimiento a las metas y objetivos establecidos.

La participación del país en pruebas nacionales e internacionales como TERCE y PISA, que evalúan las competencias de los estudiantes en Lectura, Matemáticas y Ciencias, reveló una deficiencia severa en las competencias de lectura y matemáticas de los alumnos. A partir de estos resultados, se puede concluir que hay una debilidad estructural en la manera en la que las capacidades de lectura y matemáticas se están inculcando y que la mayoría de estudiantes en Honduras no están desarrollando las capacidades aritméticas y lectoras esenciales que necesitan para el aprendizaje.

Por lo tanto, La Secretaría de Educación debe seguir desarrollando una prueba diagnóstica para identificar a los estudiantes que tienen dificultades con estas competencias aritméticas y lectoras básicas, como decodificación, comprensión de lectura, interpretación. El contenido del currículo debería centrarse en el fortalecimiento de las competencias de lectura y aritmética usando ejemplos de la vida real adecuados a la edad y temas de otras asignaturas, como Historia hondureña y Ciencias.

Un principio básico de la buena gestión es que si no se fijan objetivos claros y se evalúa en qué medida se están logrando, es muy difícil obtener resultados. En el caso de la educación esto implica la existencia de metas de aprendizaje –muchas veces expresados no solo en términos de conocimientos sino también de competencias (qué se sabe hacer y no solo qué se conoce)— y sistemas de evaluación (de aprendizajes y, en el largo plazo, de impactos laborales).

AMBIENTE INCLUSIVO

Los estudiantes en centros educativos en Honduras informaron que se sentían pertenecientes al centro educativo, los desertores y los padres de los desertores incluidos en la encuesta PISA-D informaron en gran medida lo contrario. Por lo tanto, se recomienda fortalecer la inclusión en la educación de los jóvenes desfavorecidos, para lograr un sentido de pertenencia al centro educativo para todos los niños y jóvenes. Los docentes son actores importantes a la hora de garantizar un entorno inclusivo en el centro educativo, por lo que se recomienda que la Secretaría de Educación centre sus esfuerzos en ellos en primera instancia.

Se debe establecer un Programa de Maestros Comunitarios con docentes descargados, el Programa de Aulas Comunitarias, el Programa de Impulso a la inclusión, diseñado para atender a adolescentes de 12 a 15 años con problemas de vinculación a la educación media formal, sea esta por deserción de la misma, nunca se matricularon o presentar elevado riesgo de deserción.

EN EDUCACIÓN

Con respecto al financiamiento de la educación, se puede **plantear un criterio a tomar en consideración, el cual está relacionado con el monto de recursos públicos que se destinan la educación.**

En Honduras, el 5,4% del PIB y el 23% del gasto público se destina a Educación, por lo que no es tanto que Honduras no esté comprometiendo recursos, más una cuestión de cómo los está utilizando. El problema es la eficiencia y la equidad.

Si bien el monto de financiamiento es importante, este no asegura que se mejoren las capacidades de enseñanza en los sistemas educativos, que se ofrezcan más oportunidades de aprendizaje a los estudiantes, y tampoco que mejoren los índices educativos de resultados y de equidad. Los incrementos en el financiamiento educativo deben estar vinculados con objetivos y metas específicas a alcanzar por parte de los sistemas educativos.

En Brasil establecieron una ley donde los nuevos contratos de exploración petrolera se invierten en Educación. Se podría realizar en Honduras, que cierta parte de los impuestos que se cobren a los hondureños sea un porcentaje aceptable para la educación.

Brasil

Se han hecho esfuerzos para distribuir el gasto en educación más equitativamente en Brasil. Diversas iniciativas tienen como objetivo aumentar los recursos para la educación.

La Ley 12858/2013 establece que el 75% de los ingresos por regalías de los nuevos contratos de exploración petrolera se invertirán en educación, y la Ley N° 12351/2010 estableció el Fondo Social Federal. Hasta que se cumplan los objetivos del Plan Nacional de Educación, el 50% de estos fondos están reservados para la educación.

El Estado debe asegurar la educación para todos los niños y niñas en la edad de educación obligatoria y guardar conexas con el derecho a la igualdad, para ello dentro del marco normativo nacional se han establecido leyes a favor de los jóvenes en situación desfavorable, imponiéndole el inmediato cumplimiento.

Los siguientes son ejemplos internacionales de políticas y programas exitosos que han eliminado la repetición de grado y reducido la deserción escolar. Se recomienda que el Gobierno de Honduras considere estos ejemplos y otros que puedan ser relevantes y reflexionar sobre las oportunidades que

México

En México, la deserción es uno de los mayores problemas que enfrenta la educación, con cifras que llegaron hasta el 50% en 2015. Por ese motivo, entre 2013 y 2014, el gobierno implementó el Movimiento contra el Abandono Escolar, que se centra en motivar a los estudiantes para que permanezcan en la secundaria al tiempo que reduce el riesgo de exclusión social mediante la diseminación de información, planeación participativa y compromiso de la comunidad

(OCDE, 2018). Gracias a medidas como esta, las cifras de inscripción han aumentado de 65.9 % en 2012 y 2013 a 76.6 % en 2016 y 2017.

Francia

Francia tiene una larga historia en términos de legislación para reducir la deserción escolar y la repetición de grados, pues ha reducido el número de estudiantes que abandonan la escuela sin un diploma en 4 puntos porcentuales entre los periodos de 2007-2009 y 2013-2015. Uno de los avances principales que aún están implementando en sus políticas es un sistema de información que permite que el país siga a los estudiantes que abandonan la escuela y que permite crear estructuras que facilitan el regreso a la educación. En el futuro, el sistema permitirá seguir a las personas en riesgo de abandonar la escuela, lo que puede tener un impacto trascendental en las cifras de matrículas.

España

Aunque España tiende a obtener puntajes cercanos al promedio de la OCDE, suele reportar grandes cifras de repetición de grado, situación que está relacionada con un problema de deserción escolar. No obstante, España ha implementado algunas políticas de participación que han tenido un impacto notablemente positivo, pues han reducido las tasas de abandono escolar tempranas de los jóvenes entre los 18 y 24 años en 13.4 puntos porcentuales entre 2008 y 2017 (OCDE, 2018). Las medidas implementadas han sido incluidas en el Programa para reducir el abandono temprano en la educación y la formación (2014-2020), que ha proporcionado financiamiento tanto para procedimientos proactivos y preventivos, con el más notable siendo los programas diseñados para las zonas

y grupos con el mayor riesgo de repetir un grado o abandonar la escuela.

Colombia es un buen ejemplo de un país con políticas y programas exitosos que han ayudado a reducir la deserción escolar y mejorar el rendimiento de los estudiantes. Se recomienda que el Gobierno de Honduras considere el ejemplo de Colombia y otros que puedan ser relevantes y reflexione sobre las oportunidades que puedan existir para adecuarlos al contexto y requerimientos de Honduras:

Desde mediados de la década de 1990, Colombia se ha comprometido a mejorar tanto el acceso como la calidad de la educación. Los programas de transferencia de efectivo, como Familias en Acción, campañas públicas (Ni Uno Menos) e inversión directa (Programa de Ampliación de la Cobertura y Mejoramiento de la Calidad de la Educación Secundaria, PACES) aumentaron la matrícula estudiantil y redujeron las tasas de deserción

CALIDAD DE LA INSTRUCCIÓN

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

Todos los países, especialmente en América Latina, enfrentan cómo mejorar la calidad de la instrucción. Como punto de partida,

los países deben diseñar un sistema para motivar, atraer, desarrollar y retener maestros y líderes escolares de alta calidad, y crear una organización laboral en la que puedan prosperar.

Los resultados de PISA-D también apuntan a la necesidad de que todos los países fortalezcan los requisitos de formación previa al servicio y mejoren la preparación de los docentes, especialmente para los docentes que trabajan en centros educativos que carecen de los recursos materiales e instructivos que respaldan mejores resultados de aprendizaje. La calidad de la instrucción también debe evaluarse a lo largo de la carrera del docente, brindándole retroalimentación para mejorar, oportunidades de desarrollo profesional que se vinculan con las metas de enseñanza y recursos instructivos alineados con un plan de estudios basado en competencias.

Formación Docente

Continuar con el seguimiento de procesos de evaluación sistemáticos para determinar la efectividad de la capacitación docente sobre la calidad.

PISA-D refleja que se deben tener una mejor calidad en la formación docente, nadie disputa la importancia de la excelencia docente para los logros de aprendizaje. Los llamados a mejorar el desempeño estudiantil como aspecto principal del cambio educativo son denominador común a lo largo del espectro de opiniones en materia de políticas educativas.

Mejorar los programas de capacitación docente y desarrollo profesional en el

trabajo. Los entes responsables deberían evaluar el desempeño profesional docente para determinar sus necesidades de capacitación en relación con el currículo, con consideración particular a un aprendizaje más activo, interactivo y de mayor orden, y establecer los programas de capacitación relevantes de fácil acceso para los educadores. Introducir además desarrollo profesional continuo y capacitación in situ proporcionada por facilitadores, supervisores y docentes experimentados externos.

El informe sobre el Desarrollo mundial (2018), hacia la Educación realizado por el Banco Mundial, muestra que, en la actualidad, ningún cuerpo docente de la región puede considerarse de alta calidad, y que el desempeño docente se ve comprometido por un pobre manejo de los contenidos académicos y por prácticas ineficaces en el aula.

Diseñar procesos de selección que pongan a prueba los conocimientos y características de los candidatos

(es decir, su idoneidad para enseñar) antes de empezar con la capacitación. Las investigaciones son claras en cuanto al conjunto de características necesarias para convertirse en docentes efectivos, estas características pueden identificarse antes de que los estudiantes entren a la docencia (Allington y Johnston, 2000). Estas son: un nivel alto de competencia lectora y aritmética, fuertes habilidades interpersonales y comunicativas, disposición para aprender y motivación para enseñar. Los sistemas exitosos diseñan procesos de selección para evaluar estas habilidades y atributos y seleccionan a los candidatos que

las poseen antes de entrar en la formación. Singapur y Finlandia lo realizan y ambos países hacen gran hincapié en el logro académico de los candidatos, sus habilidades comunicativas y motivación para enseñar.

Mejorar la calidad de los estudiantes que ingresan a la profesión docente y la calidad de la formación previa al servicio.

Conseguir que las personas adecuadas se conviertan en docentes y convertirlos en instructores eficaces son dos de las características clave que diferencian los sistemas educativos de alto y bajo rendimiento (Barber y Mourshed, 2007). Los sistemas escolares de alto rendimiento atraen constantemente a personas más capaces a la profesión docente al hacer que el ingreso a la formación docente sea altamente selectivo, desarrollar procesos efectivos para seleccionar a los candidatos adecuados para convertirse en maestros y pagar una buena (pero no excelente) compensación inicial. Esto eleva el estatus de la profesión y le permite atraer candidatos aún mejores (Barber y Mourshed, 2007).

Continuar con la evaluación sistemáticos para determinar la eficacia de la formación docente en la calidad de los docentes.

Reducir el número total de institutos de formación inicial. El éxito de Corea en atraer a los mejores estudiantes a la enseñanza básica es un ejemplo de cómo la restricción de los lugares de formación puede ser eficaz. Esto se logró principalmente mediante la limitación del número de plazas para el título universitario de cuatro años necesario para

convertirse en docente de básica, a fin de garantizar que la oferta satisfaga la demanda. Como resultado, la enseñanza básica es muy atractiva y los docentes de educación primaria provienen del 5% superior de los que abandonan el centro educativo. Esto contrasta con los sistemas escolares justos y medios, que extraen a sus docentes del 30% inferior de los que abandonan el centro educativo (UNESCO, 2014).

Referencias

- Aldridge, J. et al. (2016), "Students' perceptions of school climate as determinants of wellbeing, resilience and identity", *Improving Schools*, Vol. 19/1, pp. 5-26, <http://dx.doi.org/10.1177/1365480215612616>.
- Allen, C., Q. Chen, V. Willson and J. Hughes (2009), "Quality of research design moderates effects of grade retention on achievement: A meta-analytic, multilevel analysis", *Educational Evaluation and Policy Analysis*, Vol. 31/4, pp. 480-499, <http://dx.doi.org/10.3102/0162373709352239>.
- Allison-Jones, L. and J. Hirt (2004), "Comparing the Teaching Effectiveness of part-time and full-time clinical nurse faculty", *Nursing Education Perspectives*, Vol. 25/5, https://journals.lww.com/neponline/Fulltext/2004/09000/Comparing_the_Teaching_Effectiveness_of_PART_TIME.12.aspx.
- Anderman, L. (2003), "Academic and Social Perceptions as Predictors of Change in Middle School Students' Sense of School Belonging", *The Journal of Experimental Education*, Vol. 72/1, pp. 5-22, <http://dx.doi.org/10.1080/00220970309600877>.
- Anderson, L. (2004), *Increasing teacher effectiveness*, UNESCO: International Institute for Educational Planning, Paris.
- Arum, R. and M. Velez (2012), *Improving learning environments : school discipline and student achievement in comparative perspective*, Stanford University Press.
- Avvisati, F., B. Besbas and N. Guyon (2010), "Parental involvement in school: A literature review", *Revue d'Economie Politique*, Vol. 120/5.
- Avvisati, F. et al. (2014), "Getting parents involved: A field experiment in deprived schools", *Review of Economic Studies*, Vol. 81/1, <http://dx.doi.org/10.1093/restud/rdt027>.
- Baker, D., B. Goesling and G. LeTendre (2002), "Socioeconomic Status, School Quality, and National Economic Development: A Cross-National Analysis of the "Heyneman-Loxley Effect" on Mathematics and Science Achievement", *Comparative Education Review*, Vol. 46/3, pp. 291-312, <http://dx.doi.org/10.1086/341159>.
- Baker, D., B. Goesling and G. LeTendre (2002), "Socioeconomic Status, School Quality, and National Economic Development: A Cross-National Analysis of the "Heyneman-Loxley Effect" on Mathematics and Science Achievement", *Comparative Education Review*, Vol. 46/3, pp. 291-312, <http://dx.doi.org/10.1086/341159>.
- Baker, M., J. Sigmon and M. Nugent (2001), "Truancy Reduction: Keeping Students in School.", *Juvenile Justice Bulletin*, <http://www.ncjrs.org/pdffiles1/ojdp/188947.pdf> (accessed on 19 April 2018).
- Banerjee, A. and E. Duflo (2006), "Addressing Absence", *Journal of Economic Perspectives*, Vol. 20/1, pp. 117-132, <http://dx.doi.org/10.1257/089533006776526139>.
- Banerjee, A. et al. (2010), "Pitfalls of Participatory Programs: Evidence from a Randomized Evaluation in Education in India", *American Economic Journal: Economic Policy*, Vol. 2/1, pp. 1-30, <http://dx.doi.org/10.1257/pol.2.1.1>.
- Barber, M. and M. Mourshed (2007), *How the world's best-performing schools come out on top*, McKinsey&Co, <http://mckinseysociety.com/how-the-worlds-best-performing-schools-come-out-on-top/> (accessed on 24 November 2017).
- Battistich, V. et al. (1997), "Caring school communities", *Educational Psychologist*, Vol. 32/3, pp. 137-151, http://dx.doi.org/10.1207/s15326985ep3203_1.
- Baumeister, R. and M. Leary (1995), "The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation", *Psychological Bulletin*, Vol. 117/3, pp. 497-529, <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>.
- Belfield, C. and H. Levin (2007), *The Price we Pay: Economic and Social Consequences of Inadequate Education*, Brookings Institution Press.
- Berlinski, S. et al. (2016), "Reducing parent-school information gaps and improving education outcomes: Evidence from high frequency text messaging in Chile", https://www.povertyactionlab.org/sites/default/files/publications/726_%20Reducing-Parent-School-information-gap_BBDM-Dec2016.pdf (accessed on 18 April 2018).
- Bogensneider, K. (1997), "Parental Involvement in Adolescent Schooling: A Proximal Process with Transcontextual Validity", *Journal of Marriage and the Family*, Vol. 59/3, p. 718, <http://dx.doi.org/10.2307/353956>.

- Bouguen, A., J. Grenet and M. Gurgand (2017), “La taille des classes influence-t-elle la réussite scolaire ?”, *Les notes de l'IPP, No. 28*, Institut des Politiques Publiques, Paris, <https://www.ipp.eu/wp-content/uploads/2017/09/n28-notesIPP-sept2017.pdf> (accessed on 01 December 2017).
- Bowles, S. and H. Gintis (1976), *Schooling in capitalist America*, Basic Books, New York.
- Bressoux, P., F. Kramarz and C. Prost (2009), “Teachers’ Training, Class Size and Students’ Outcomes: Learning from Administrative Forecasting Mistakes”, *The Economic Journal*, Vol. 119/536, pp. 540-561, <http://dx.doi.org/10.1111/j.1468-0297.2008.02247.x>.
- Burtless, G. (1996), *Does money matter? : the effect of school resources on student achievement and adult success*, Brookings Institution Press.
- Catalano, R. et al. (2004), “The Importance of Bonding to School for Healthy Development: Findings from the Social Development Research Group”, *Journal of School Health*, Vol. 74/7, pp. 252-261, <http://dx.doi.org/10.1111/j.1746-1561.2004.tb08281.x>.
- Catsambis, S. (2001), “Expanding Knowledge of Parental Involvement in Children’s Secondary Education: Connections with High School Seniors’ Academic Success”, *Social Psychology of Education*, Vol. 5/2, pp. 149-177, <http://dx.doi.org/10.1023/A:1014478001512>.
- Cerdan-Infantes, P. and D. Filmer (2015), “Information, Knowledge and Behavior: Evaluating Alternative Methods of Delivering School Information to Parents”, *Policy Research Working Paper*, No. 7233, World Bank Group, Washington, <http://econ.worldbank.org>. (accessed on 18 April 2018).
- Chaudhury, N. et al. (2006), “Missing in Action: Teacher and Health Worker Absence in Developing Countries”, *Journal of Economic Perspectives*, Vol. 20/1, pp. 91-116, <http://dx.doi.org/10.1257/089533006776526058>.
- Chetty, R. et al. (2010), How Does Your Kindergarten Classroom Affect Your Earnings? *Evidence From Project STAR*, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA, <http://dx.doi.org/10.3386/w16381>.
- Chetty, R. et al. (2010), How Does Your Kindergarten Classroom Affect Your Earnings? *Evidence From Project STAR*, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA, <http://dx.doi.org/10.3386/w16381>.
- Chiu, M. et al. (2016), “Students’ Sense of Belonging at School in 41 Countries”, *Journal of Cross-Cultural Psychology*, Vol. 47/2, pp. 175-196, <http://dx.doi.org/10.1177/0022022115617031>.
- Clotfelter, C., H. Ladd and J. Vigdor (2009), “Are Teacher Absences Worth Worrying About in the United States?”, *Education Finance and Policy*, Vol. 4/2, pp. 115-149, <http://dx.doi.org/10.1162/edfp.2009.4.2.115>.
- Coe, R. et al. (2014), “What makes great teaching? A framework for professional learning Question 1: ‘What makes great teaching?’”, <https://www.suttontrust.com/wp-content/uploads/2014/10/What-Makes-Great-Teaching-REPORT.pdf> (accessed on 19 April 2018).
- Comer, J. et al. (eds.) (1996), *Rallying the whole village : the Comer process for reforming education*, Teachers College Press, New York.
- Cooper, P. (1993), *Effective Schools for Disaffected Students: Integration and Segregation*, Routledge.
- Darling-Hammond, L. et al. (2017), *Empowered Educators: How High-Performing Systems Shape Teaching Quality Around the World*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Deaton, A. (2008), “Income, Health, and Well-Being around the World: Evidence from the Gallup World Poll”, *Journal of Economic Perspectives*, Vol. 22/2, pp. 53-72, <http://dx.doi.org/10.1257/jep.22.2.53>.
- Diener, E. (2007), “Guidelines for National Indicators of Subjective Well-Being and Ill-Being”, *Applied Research in Quality of Life*, Vol. 1/2, pp. 151-157, <http://dx.doi.org/10.1007/s11482-006-9007-x>.
- Diener, E., S. Oishi and R. Lucas (2003), “Personality, Culture, and Subjective Well-Being: Emotional and Cognitive Evaluations of Life”, *Annual Review of Psychology*, Vol. 54/1, pp. 403-425, <http://dx.doi.org/10.1146/annurev.psych.54.101601.145056>.
- Dizon-Ross, R. (2018), “Parents’ Beliefs About Their Children’s Academic Ability: Implications for Educational Investments”, <http://faculty.chicagobooth.edu/rebecca.dizon-ross/research/papers/perceptions.pdf> (accessed on 19 April 2018).
- Duflo, E., P. Dupas and M. Kremer (2015), “School governance, teacher incentives, and pupil–teacher ratios: Experimental evidence from Kenyan primary schools”, *Journal of Public Economics*, Vol. 123, pp. 92-110, <http://dx.doi.org/10.1016/J.JPUBECO.2014.11.008>.

- Duflo, E., R. Hanna and S. Ryan (2012), "Incentives Work: Getting Teachers to Come to School", *American Economic Review*, Vol. 102/4, pp. 1241-1278, <http://dx.doi.org/10.1257/aer.102.4.1241>.
- Dupriez, V., X. Dumay and A. Vause (2008), "How do school systems manage pupils' heterogeneity?", *Comparative Education Review*, Vol. 52/2, pp. 245-273, <http://dx.doi.org/10.1086/528764>.
- Dynarski, S., J. Hyman and D. Schanzenbach (2013), "Experimental Evidence on the Effect of Childhood Investments on Postsecondary Attainment and Degree Completion", *Journal of Policy Analysis and Management*, Vol. 32/4, pp. 692-717, <http://dx.doi.org/10.1002/pam.21715>.
- Edwards, A. (1953), "The relationship between the judged desirability of a trait and the probability that the trait will be endorsed.", *Journal of Applied Psychology*, Vol. 37/2, pp. 90-93, <http://dx.doi.org/10.1037/h0058073>.
- Fan, W. and C. Williams (2010), "The effects of parental involvement on students' academic self-efficacy, engagement and intrinsic motivation", *Educational Psychology*, Vol. 30/1, pp. 53-74, <http://dx.doi.org/10.1080/01443410903353302>.
- Finn, J. (1989), "Withdrawing from school", *Review of Educational Research*, Vol. 59/2, pp. 117-142, <http://dx.doi.org/10.3102/00346543059002117>.
- Fredriksson, P., B. Öckert and H. Oosterbeek (2012), "Long-Term Effects of Class Size **", *The Quarterly Journal of Economics*, Vol. 128/1, pp. 249-285, <http://dx.doi.org/10.1093/qje/qjs048>.
- Gilman, R. and S. Huebner (2003), "A review of life satisfaction research with children and adolescents", Vol. 18/2, pp. 192-205, <http://dx.doi.org/10.1521/scpq.18.2.192.21858>.
- Gilman, R. et al. (2008), "Cross-National Adolescent Multidimensional Life Satisfaction Reports: Analyses of Mean Scores and Response Style Differences", *Journal of Youth and Adolescence*, Vol. 37/2, pp. 142-154, <http://dx.doi.org/10.1007/s10964-007-9172-8>.
- Glewwe, P. and K. Muralidharan (2016), "Improving Education Outcomes in Developing Countries: Evidence, Knowledge Gaps, and Policy Implications", *Handbook of the Economics of Education*, Vol. 5, pp. 653-743, <http://dx.doi.org/10.1016/B978-0-444-63459-7.00010-5>.
- Goldbeck, L. et al. (2007), "Life satisfaction decreases during adolescence", *Quality of Life Research*, Vol. 16/6, pp. 969-979, <http://dx.doi.org/10.1007/s11136-007-9205-5>.
- Goodenow, C. (1993), "Classroom Belonging among Early Adolescent Students", *The Journal of Early Adolescence*, Vol. 13/1, pp. 21-43, <http://dx.doi.org/10.1177/0272431693013001002>.
- Gottfredson, D., C. Fink and N. Graham (1994), "Grade retention and problem behaviour", *American Educational Research Journal*, Vol. 31/4, pp. 761-784, <http://dx.doi.org/10.3102/00028312031004761>.
- Hallfors, D. et al. (2002), "Truancy, Grade Point Average, and Sexual Activity: A Meta-Analysis of Risk Indicators for Youth Substance Use", *Journal of School Health*, Vol. 72/5, pp. 205-211, <http://dx.doi.org/10.1111/j.1746-1561.2002.tb06548.x>.
- Hanushek, E., M. Piopiunik and S. Wiederhold (2014), "The Value of Smarter Teachers: International Evidence on Teacher Cognitive Skills and Student Performance", No. 20727, *National Bureau of Economic Research*, Cambridge, MA, <http://dx.doi.org/10.3386/w20727>.
- Hanushek, E. and S. Rivkin (2006), "Chapter 18 Teacher Quality", in *Handbook of the Economics of Education*, Elsevier, [http://dx.doi.org/10.1016/s1574-0692\(06\)02018-6](http://dx.doi.org/10.1016/s1574-0692(06)02018-6).
- Hattie, J. (2009), *Visible learning : a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*, Routledge.
- Hattie, J. and G. Yates((n.d.)), *Visible learning and the science of how we learn*, Routledge, London.
- Hawkins, J. and J. Weis (1985), "The social development model: An integrated approach to delinquency prevention", *The Journal of Primary Prevention*, Vol. 6/2, pp. 73-97, <http://dx.doi.org/10.1007/BF01325432>.
- Helliwell, J., R. Layard and J. Sachs (2018), *World Happiness Report*, <http://worldhappiness.report/> (accessed on 10 April 2018).
- Henry, G., C. Fortner and C. Thompson (2010), "Targeted Funding for Educationally Disadvantaged Students", *Educational Evaluation and Policy Analysis*, Vol. 32/2, pp. 183-204, <http://dx.doi.org/10.3102/0162373710370620>.

- Henry, K. and D. Huizinga (2007), “Truancy’s Effect on the Onset of Drug Use among Urban Adolescents Placed at Risk”, *Journal of Adolescent Health*, Vol. 40/4, pp. 358.e9-358.e17, <http://dx.doi.org/10.1016/J.JADOHEALTH.2006.11.138>.
- Hoover-Dempsey, K. and H. Sandler (1997), “Why Do Parents Become Involved in Their Children’s Education?”, *Review of Educational Research*, Vol. 67/1, p. 3, <http://dx.doi.org/10.2307/1170618>.
- Hoover-Dempsey, K. et al. (2005), “Why Do Parents Become Involved? Research Findings and Implications”, *The Elementary School Journal*, Vol. 106/2, pp. 105-130, <http://dx.doi.org/10.1086/499194>.
- Hsieh, C.-T. and M. Urquiola (2006), “The effects of generalized school choice on achievement and stratification: Evidence from Chile’s voucher program”, *Journal of Public Economics*, Vol. 90/8-9, pp. 1477-1503, <http://dx.doi.org/10.1016/j.jpubeco.2005.11.002>.
- Idler, E. and Y. Benyamini (1997), “Self-rated health and mortality: a review of twenty-seven community studies.”, *Journal of health and social behavior*, Vol. 38/1, <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/9097506> (accessed on 10 April 2018), pp. 21-37.
- Inchley, J. et al. (2016), *Growing up unequal: gender and socioeconomic differences in young people’s health and well-being*, World Health Organisation, Copenhagen, http://www.euro.who.int/_data/assets/pdf_file/0003/303438/HSBC-No.7-Growing-up-unequal-Full-Report.pdf?ua=1 (accessed on 10 April 2018).
- INE, (2018). *Base de datos de 2017*. Tegucigalpa.
- Jacob, B. and L. Lefgren (2004), “Remedial education and student achievement: A regression-discontinuity analysis”, *Review of Economics and Statistics*, Vol. 86/1, pp. 226-244, <http://dx.doi.org/10.1162/003465304323023778>.
- Jennings, P. and M. Greenberg (2009), “The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes”, *Review of Educational Research*, Vol. 79/1, pp. 491-525, <http://dx.doi.org/10.3102/0034654308325693>.
- Jensen, B. et al. (2012), *The Experience of New Teachers: Results from TALIS 2008*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264120952-en>.
- Jimerson, S. (2001), “Meta-analysis of grade retention research: Implications for practice in the 21st century”, *School Psychology Review*, Vol. 30/3, pp. 420-437.
- Juvonen, J. (2006), “Sense of Belonging, Social Bonds, and School Functioning.”, in *Handbook of educational psychology*., Lawrence Erlbaum Associates Publishers, Juvonen, Janna: Department of Psychology, University of California, Los Angeles, Los Angeles, CA, US, 90095.
- Juvonen, J., G. Espinoza and C. Knifsend (2012), “The Role of Peer Relationships in Student Academic and Extracurricular Engagement”, in *Handbook of Research on Student Engagement*, Springer US, Boston, MA, http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_18.
- Kaplan Toren, N. and R. Seginer (2015), “Classroom climate, parental educational involvement, and student school functioning in early adolescence: a longitudinal study”, *Social Psychology of Education*, Vol. 18/4, pp. 811-827, <http://dx.doi.org/10.1007/s11218-015-9316-8>.
- Keith, T. et al. (1998), “Longitudinal Effects of Parent Involvement on High School Grades: Similarities and Differences Across Gender and Ethnic Groups”, *Journal of School Psychology*, Vol. 36/3, pp. 335-363, [http://dx.doi.org/10.1016/S0022-4405\(98\)00008-9](http://dx.doi.org/10.1016/S0022-4405(98)00008-9).
- Klem, A. and J. Connell (2004), “Relationships Matter: Linking Teacher Support to Student Engagement and Achievement”, *Journal of School Health*, Vol. 74/7, pp. 262-273, <http://dx.doi.org/10.1111/j.1746-1561.2004.tb08283.x>.
- Klieme, E., C. Pauli and K. Reusser (2009), “The Pythagoras study: Investigating effects of teaching and learning in Swiss and German mathematics classrooms”, *The power of video studies in investigating teaching and learning in the classroom*, pp. 137-160.
- Kremer, M., C. Brannen and R. Glennerster (2013), “The challenge of education and learning in the developing world.”, *Science (New York, N.Y.)*, Vol. 340/6130, pp. 297-300, <http://dx.doi.org/10.1126/science.1235350>.
- Lavy, V. (2012), Expanding School Resources and Increasing Time on Task: Effects of a Policy Experiment in Israel on Student Academic Achievement and Behavior, *National Bureau of Economic Research*, Cambridge, MA, <http://dx.doi.org/10.3386/w18369>.

- Lee, V. and D. Burkam (2003), “Dropping Out of High School: The Role of School Organization and Structure”, *American Educational Research Journal*, Vol. 40/2, pp. 353-393, <http://dx.doi.org/10.3102/00028312040002353>.
- Lochner, L. (2011), “Nonproduction benefits of education: Crime, health and good citizenship”, in E. Hanushek, S. Machin and L. Woessmann (eds.), *Handbook of the Economics of Education (Volume 4)*, North Holland, pp. 183-282, <http://dx.doi.org/doi:10.1016/B978-0-444-53444-6.00002-X>.
- Lockheed, M. et al. (1988), “School effects on student achievement in Nigeria and Swaziland”, <https://econpapers.repec.org/paper/wbkwbrwps/71.htm> (accessed on 16 July 2018).
- Ma, X. (2003), “Sense of Belonging to School: Can Schools Make a Difference?”, *The Journal of Educational Research*, Vol. 96/6, pp. 340-349, <http://dx.doi.org/10.1080/00220670309596617>.
- Ma, X. and J. Willms (2004), “School Disciplinary Climate: Characteristics and Effects on Eighth Grade Achievement”, *Alberta Journal of Educational Research*, Vol. 50/2, <http://hdl.handle.net/10515/sy5xw4832> (accessed on 19 April 2018).
- Machin, S., O. Marie and S. Vujić (2011), “The crime reducing effect of education”, *The Economic Journal*, Vol. 121/552, pp. 463-484, <http://dx.doi.org/10.1111/j.1468-0297.2011.02430.x>.
- Manacorda, M. (2012), “The cost of grade retention”, *Review of Economics and Statistics*, Vol. 94/2, pp. 596-606, http://dx.doi.org/10.1162/REST_a_00165.
- Maslow, A. (1943), “A theory of human motivation.”, *Psychological Review*, Vol. 50/4, pp. 370-396, <http://dx.doi.org/10.1037/h0054346>.
- Meece, J. and J. Eccles (2010), “Protect, Prepare, Support, and Engage: *The Roles of School-Based Extracurricular Activities in Students' Development*”, pp. 384-396, <http://dx.doi.org/10.4324/9780203874844-36>.
- Metzler, J. and L. Woessmann (2012), “The impact of teacher subject knowledge on student achievement: Evidence from within-teacher within-student variation”, *Journal of Development Economics*, Vol. 99/2, pp. 486-496, <http://dx.doi.org/10.1016/j.jdeveco.2012.06.002>.
- Moriconi, G. and J. Bélanger (2015), “Supporting teachers and schools to promote positive student behaviour in England and Ontario (Canada): Lessons for Latin America”, *OECD Education Working Papers*, No. 116, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/5js333qmrqzq-en>.
- Mostafa, T. and J. Pál (2018), “Science teachers' satisfaction: Evidence from the PISA 2015 teacher survey”, *OECD Education Working Papers*, No. 168, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/1ecdb4e3-en>.
- Murillo, F. and M. Román (2011), “School infrastructure and resources do matter: analysis of the incidence of school resources on the performance of Latin American students”, *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 22/1, pp. 29-50, <http://dx.doi.org/10.1080/09243453.2010.543538>.]
- Nannyonjo, H. (2007), *Education Inputs in Uganda*, The World Bank, <http://dx.doi.org/10.1596/978-0-8213-7056-8>.
- Natvig, G., G. Albrektsen and U. Qvarnström (2003), “Associations between psychosocial factors and happiness among school adolescents.”, *International journal of nursing practice*, Vol. 9/3, <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/12801248> (accessed on 11 April 2018), pp. 166-75.
- Nicoletti, C. and B. Rabe (2012), “The effect of school resources on test scores in England”, *Institute for Economic and Social Research*, <http://www.iser.essex.ac.uk/publications/working-papers/iser/2012-13.pdf>.
- OECD (2003), *Student Engagement at School: A Sense of Belonging and Participation: Results from PISA 2000*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264018938-en>.
- OECD (2009), *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264068780-en>.
- OECD (2012), “Does Money Buy Strong Performance in PISA?”, *PISA in Focus*, No. 13, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/5k9fhmfzc4xx-en>.
- OECD (2013), *PISA 2012 Results: Ready to Learn (Volume III): Students' Engagement, Drive and Self-Beliefs*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264201170-en>.
- OECD (2013), *PISA 2012 Results: What Makes Schools Successful (Volume IV): Resources, Policies and Practices*, PISA, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264201156-en>.
- OECD (2013), *PISA 2012 Results: What Makes Schools Successful (Volume IV)? Resources, Policies and Practices*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264201156-en>.

- OECD (2014), *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>.
- OECD (2015), *The ABC of Gender Equality in Education: Aptitude, Behaviour, Confidence*, PISA, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264229945-en>.
- OECD (2016), *Low-Performing Students: Why They Fall Behind and How To Help Them Succeed*, PISA, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264250246-en>.
- OECD (2016), “Indicator B1 How Much is Spent Per Student?”, in *Education at a Glance 2016: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2016-16-en>.
- OECD (2016a), *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264266490-en>.
- OECD (2016b), *PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools*, OECD Publishing, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264267510-en>.
- OECD (2016b), *PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools*, PISA, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264267510-en>.
- OECD (2017), *PISA 2015 Results (Volume III): Students’ Well-Being*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264273856-en>.
- OECD (2017), *PISA 2015 Results (Volume III): Students’ Well-Being*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264273856-en>.
- OECD (2017), “How do teachers become knowledgeable and confident in classroom management?: Insights from a pilot study”, *Teaching in Focus*, No. 19, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/8b69400e-en>.
- OECD (2017a), *PISA for Development Assessment and Analytical Framework: Science, Reading, Mathematics, Preliminary Version*. OECD Publishing, Paris, <http://www.oecd.org/pisa/pisa-for-development/PISA-D-Assessment-and-Analytical-Framework-Ebook.pdf>
- OECD (2017c), *PISA 2015 Results (Volume III): Students’ Well-Being*, OECD Publishing, Paris,
- OECD (2017d), “PISA for Development”, OECD website, www.oecd.org/pisa/aboutpisa/pisafordevelopment.htm.
- OECD (2018), *Effective Teacher Policies: Insights from PISA*, OECD Publishing, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264301603-en>.
- OECD (n.d.), Country Note: IberoAmérica, Results from PISA 2015 Financial Literacy, PISA, OECD, www.oecd.org/pisa/PISA-2105-Financial-Literacy-Iberoamerica.pdf.
- OECD, (2017b), *PISA 2015 Technical Report*, draft, OECD Publishing, Paris, www.oecd.org/pisa/data/2015-technical-report/ (accessed 31 July 2017).
- Office for Standards in Education (2001), *Improving Attendance and Behaviour in Secondary Schools*, OFSTED.
- Ogbu, J. (2003), *Black American students in an affluent suburb : a study of academic disengagement*, L. Erlbaum Associates, Mahwah, NJ.
- Oishi, S. (2010), “Culture and Well-Being: Conceptual and Methodological Issues”, in Diener, E., J. Helliwell and D. Kahneman (eds.), *International differences in well-being*, Oxford University Press.
- Palardy, G. and R. Rumberger (2008), “Teacher Effectiveness in First Grade: The Importance of Background Qualifications, Attitudes, and Instructional Practices for Student Learning”, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, Vol. 30/2, pp. 111-140, <http://dx.doi.org/10.3102/0162373708317680>.
- Park, N., C. Peterson and W. Ruch (2009), “Orientations to happiness and life satisfaction in twenty-seven nations”, *The Journal of Positive Psychology*, Vol. 4/4, pp. 273-279, <http://dx.doi.org/10.1080/17439760902933690>.
- Pitzer, J. and E. Skinner (2017), “Predictors of changes in students’ motivational resilience over the school year”, *International Journal of Behavioral Development*, Vol. 41/1, pp. 15-29, <http://dx.doi.org/10.1177/0165025416642051>.
- Proctor, C., P. Alex Linley and J. Maltby (2009), “Youth life satisfaction measures: a review”, *The Journal of Positive Psychology*, Vol. 4/2, pp. 128-144, <http://dx.doi.org/10.1080/17439760802650816>.
- Ricard, N. and L. 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, <http://dx.doi.org/10.1016/J.CEDPSYCH.2015.12.003>.
- Roemer, J. and A. Trannoy (2016), “Equality of opportunity: Theory and measurement”, *Journal of Economic Literature*, Vol. 54/4, pp. 1288-1332, <http://dx.doi.org/10.1257/jel.20151206>.
- Roemer, J. and A. Trannoy (2016), “Equality of opportunity: Theory and measurement”, *Journal of Economic Literature*, Vol. 54/4, pp. 1288-1332, <http://dx.doi.org/10.1257/jel.20151206>.
- Roeser, R., J. Eccles and A. Sameroff (2000), “School as a Context of Early Adolescents’ Academic and Social-Emotional Development: A Summary of Research Findings”, *The Elementary School Journal*, Vol. 100/5, pp. 443-471, <http://dx.doi.org/10.1086/499650>.
- Sammons, P. (1999), *School Effectiveness: Coming of Age in the Twenty-First Century*, Swets & Zeitlinger Publishers, Lisse.
- Scheerens, J. and R. Bosker (1997), *The Foundations of Educational Effectiveness*, Pergamon, Oxford.
- Schulenberg, J. et al. (1994), “High School Educational Success and Subsequent Substance Use: A Panel Analysis Following Adolescents into Young Adulthood”, *Journal of Health and Social Behavior*, Vol. 35/1, p. 45, <http://dx.doi.org/10.2307/2137334>.
- Secretaría de Educación, (2018), *Informe Sistema Educativo Hondureño en cifras, periodo académico 2015-2017*. Unidad del sistema Nacional de Información Educativa de Honduras. Tegucigalpa.
- Seginer, R. (2006), “Parents’ Educational Involvement: A Developmental Ecology Perspective”, *Parenting*, Vol. 6/1, pp. 1-48, http://dx.doi.org/10.1207/s15327922par0601_1.
- Sen, A. (1999), *Development as freedom*, Oxford University Press, https://books.google.fr/books/about/Development_as_Freedom.html?id=NQs75PEa618C&redir_esc=y (accessed on 31 July 2017).
- Sen, A. (1999), *Development as freedom*, Oxford University Press, https://books.google.fr/books/about/Development_as_Freedom.html?id=NQs75PEa618C&redir_esc=y (accessed on 31 July 2017).
- Sen, A. (1999), *Development as Freedom*, Oxford University Press, Oxford.
- Shochet, I. et al. (2006), “School Connectedness Is an Underemphasized Parameter in Adolescent Mental Health: Results of a Community Prediction Study”, *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, Vol. 35/2, pp. 170-179, http://dx.doi.org/10.1207/s15374424jccp3502_1.
- Shumow, L. and R. Lomax (2002), “Parental Efficacy: Predictor of Parenting Behavior and Adolescent Outcomes”, *Parenting*, Vol. 2/2, pp. 127-150, http://dx.doi.org/10.1207/S15327922PAR0202_03.
- Suldo, S. (2016), *Promoting student happiness : positive psychology interventions in schools*, Guilford Press, New York, <https://www.guilford.com/books/Promoting-Student-Happiness/Shannon-Suldo/9781462526802/reviews> (accessed on 11 April 2018).
- Suldo, S. and E. Huebner (2006), “Is Extremely High Life Satisfaction During Adolescence Advantageous?”, *Social Indicators Research*, Vol. 78/2, pp. 179-203, <http://dx.doi.org/10.1007/s11205-005-8208-2>.
- Suldo, S. et al. (2013), “Understanding Middle School Students Life Satisfaction: Does School Climate Matter?”, *Applied Research in Quality of Life*, Vol. 8/2, pp. 169-182, <http://dx.doi.org/10.1007/s11482-012-9185-7>.
- Suryadarma, D. (2012), “How corruption diminishes the effectiveness of public spending on education in Indonesia”, *Bulletin of Indonesian Economic Studies*, Vol. 48/1, pp. 85-100, <http://dx.doi.org/10.1080/00074918.2012.654485>.
- Söderström, M. and R. Uusitalo (2010), “School choice and segregation: Evidence from an admission reform”, *Scandinavian Journal of Economics*, Vol. 112/1, pp. 55-76, <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9442.2009.01594.x>.
- UNESCO (2005), *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*, UNESCO, <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf> (accessed on 19 April 2018).
- UNESCO (2005), *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*, UNESCO, <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf> (accessed on 19 April 2018).
- UNESCO (2009), *Policy Guidelines on Inclusion in Education*, UNESCO, <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf> (accessed on 19 April 2018).

- UNESCO (2017), *Global Education Monitoring Report 2017/8: Accountability in Education*, UNESCO Publishing, Paris, <https://en.unesco.org/gem-report/>.
- van Hemert, D., Y. Poortinga and F. van de Vijver (2007), "Emotion and culture: A meta-analysis", *Cognition & Emotion*, Vol. 21/5, pp. 913-943, <http://dx.doi.org/10.1080/02699930701339293>.
- Warzee, A. et al. (2006), *La place et le rôle des parents dans l'école*, <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/064000860/index.shtml> (accessed on 19 April 2018).
- Wei, Y., R. Clifton and L. Roberts (2011), "School Resources and the Academic Achievement of Canadian Students", *Alberta Journal of Educational Research*, Vol. 57/4, <https://ajer.journalhosting.ucalgary.ca/index.php/ajer/article/view/949> (accessed on 16 July 2018), pp. 460-478.
- Wentzel, K. (1998), "Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers.", *Journal of Educational Psychology*, Vol. 90/2, pp. 202-209, <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.90.2.202>.
- Willms, J. and M. Somer (2001), "Family, Classroom, and School Effects on Childrens Educational Outcomes in Latin America", *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 12/4, pp. 409-445, <http://dx.doi.org/10.1076/sesi.12.4.409.3445>.
- Willms, J. and M. Somer (2001), "Family, Classroom, and School Effects on Childrens Educational Outcomes in Latin America", *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 12/4, pp. 409-445, <http://dx.doi.org/10.1076/sesi.12.4.409.3445>.
- Willms, J.D. (2010), "School composition and contextual effects on student outcomes, *Teachers' College Record*, Vol. 112(4), pp. 1008-1037.
- Willms, J.D. (2015), *Educational Prosperity*, The Learning Bar Inc., Fredericton, Canada.
- Wilson, V. et al. (2008), "'Bunking off': the impact of truancy on pupils and teachers", *British Educational Research Journal*, Vol. 34/1, pp. 1-17, <http://dx.doi.org/10.1080/01411920701492191>.
- Wößmann, L. and M. West (2006), "Class-size effects in school systems around the world: Evidence from between-grade variation in TIMSS", *European Economic Review*, Vol. 50/3, pp. 695-736, <http://dx.doi.org/10.1016/j.eurocorev.2004.11.005>.

