



Resolución colaborativa de problemas

PISA

PISA in Focus #78



¿Qué nos muestran los resultados?

Rendimiento del alumnado en la resolución colaborativa de problemas

- Los estudiantes de Singapur obtienen mejores resultados en la resolución colaborativa de problemas que los de todos los demás países y regiones participantes, seguidos por los de Japón.
- De media, en todos los países de la OCDE, el 28 % del alumnado es capaz de resolver solo problemas de colaboración directa, si es que los hay. Por el contrario, menos de uno de cada seis estudiantes en Estonia, Hong Kong (China), Japón, Corea, Macao (China) y Singapur tiene resultados bajos en la resolución colaborativa de problemas.
- En todos los países de la OCDE, el 8 % de los estudiantes obtienen los mejores resultados en la resolución colaborativa de problemas, lo que significa que pueden dominar las dinámicas de grupo, garantizar que los miembros del equipo actúen de acuerdo con las funciones acordadas y resolver desacuerdos y conflictos, al tiempo que identifican vías eficaces y supervisan el progreso hacia una solución.
- El rendimiento en la resolución colaborativa de problemas está positivamente relacionado con el rendimiento en las materias básicas de PISA (ciencias, comprensión lectora y matemáticas), pero la relación es más débil que la observada entre esas otras materias.
- El alumnado de Australia, Japón, Corea, Nueva Zelanda y Estados Unidos obtiene mejores resultados en la resolución colaborativa de problemas de lo que cabría esperar a partir de sus puntuaciones en ciencias, comprensión lectora y matemáticas.

Demografía estudiantil y resolución colaborativa de problemas

- Las chicas tienen un rendimiento significativamente mejor que los chicos en la resolución colaborativa de problemas en todos los países y regiones que participaron en la evaluación. De media, en todos los países de la OCDE, las chicas obtienen 29 puntos más que los chicos. Las mayores diferencias (de más de 40 puntos) se observan en Australia, Finlandia, Letonia, Nueva Zelanda y Suecia; las menores (de menos de 10 puntos) se observan en Colombia, Costa Rica y Perú. Esto contrasta con la evaluación PISA 2012 de la resolución individual de problemas, en la que los chicos generalmente obtuvieron mejores resultados que las chicas.
- El rendimiento en la resolución colaborativa de problemas está positivamente relacionado con el perfil socioeconómico del alumnado y de los centros, aunque esta relación es más débil que la relación entre el perfil socioeconómico y el desempeño en las tres materias básicas de PISA.
- No hay diferencias significativas de rendimiento entre estudiantes aventajados y desaventajados, o entre inmigrantes y no inmigrantes, después de tener en cuenta el rendimiento en ciencias, comprensión lectora y matemáticas. Sin embargo, las chicas siguen obteniendo 25 puntos más que los chicos después de tener en cuenta el rendimiento en las tres materias básicas de PISA.

Actitud del alumnado hacia la colaboración

- En general, el alumnado de todos los países y regiones tiene actitudes positivas hacia la colaboración. Más del 85 % de los estudiantes, de media en los países de la OCDE, están de acuerdo con las siguientes afirmaciones: "Soy un buen oyente", "Me gusta ver que mis compañeros tienen éxito", "Tengo en cuenta lo que les interesa a los demás", "Me gusta tener en cuenta perspectivas diferentes" y "Me gusta cooperar con mis compañeros".
- Las chicas, en casi todos los países y regiones, tienden a valorar las relaciones más que los chicos, lo que significa que las chicas están más de acuerdo que los chicos en que son buenos oyentes, disfrutan viendo que sus compañeros de clase tienen éxito, toman en cuenta lo que les interesa a otros y disfrutan teniendo en cuenta diferentes perspectivas.
- Los chicos, en la mayoría de los países y regiones, tienden a valorar más el trabajo en equipo que las chicas, lo que significa que los chicos están más de acuerdo que las chicas en que prefieren trabajar como parte de un equipo a trabajar solos, creen que los equipos toman mejores decisiones que una sola persona, piensan que el trabajo en equipo aumenta su propia eficiencia y disfrutan de la cooperación con sus compañeros.
- Los estudiantes aventajados en casi todos los países y regiones tienden a valorar las relaciones más que los desaventajados, mientras que los estudiantes desaventajados en la mayoría de los países y regiones tienden a valorar el trabajo en equipo más que los aventajados.
- Después de tener en cuenta el rendimiento en las tres materias principales de PISA, género y nivel socioeconómico, cuanto más valoren los estudiantes las relaciones, mejor será su rendimiento en la resolución colaborativa de problemas. Se observa una relación similar cuanto más valoran los estudiantes el trabajo en equipo.

Instantánea del rendimiento en la resolución colaborativa de problemas y actitudes hacia la colaboración

	Países/regiones con un rendimiento medio/relativo superior a la media de la OCDE
	Países/regiones con un rendimiento medio/relativo que no difiere significativamente de la media de la OCDE
	Países/regiones con un rendimiento medio/relativo inferior a la media de la OCDE

	Resolución colaborativa de problemas					Índice de valoración de las relaciones	Índice de valoración del trabajo en equipo
	Todo el alumnado	Rendimiento relativo ¹	Chicos	Chicas	Diferencia de género (chicos - chicas)		
	Puntuación media	Dif. nota	Puntuación media	Puntuación media	Dif. nota	Índice promedio	Índice promedio
Media OCDE-32	500	3	486	515	-29	0,01	0,00
Singapur	561	16	552	572	-20	0,32	0,27
Japón	552	23	539	565	-26	-0,22	-0,03
Hong Kong (China)	541	15	523	559	-36	-0,04	0,05
Corea	538	20	522	556	-33	-0,02	0,14
Canadá	535	10	516	555	-39	0,11	0,00
Estonia	535	8	522	549	-27	0,03	-0,10
Finlandia	534	7	511	559	-48	-0,08	-0,22
Macao (China)	534	11	515	553	-38	-0,15	0,01
Nueva Zelanda	533	20	513	553	-41	0,01	0,07
Australia	531	23	511	552	-41	0,09	0,01
Taipei Chino	527	5	513	541	-28	0,22	0,37
Alemania	525	14	510	540	-30	0,15	0,14
Estados Unidos	520	22	507	533	-26	0,13	0,06
Dinamarca	520	14	509	530	-21	0,01	-0,12
Reino Unido	519	12	503	536	-34	-0,04	-0,04
Holanda	518	8	504	531	-27	-0,18	-0,26
Suecia	510	9	489	531	-42	0,05	-0,19
Austria	509	13	498	521	-24	0,24	0,19
Noruega	502	-5	487	518	-30	0,11	-0,23
Eslovenia	502	-10	484	521	-36	-0,04	0,02
Bélgica	501	-4	489	514	-25	-0,06	-0,11
Islandia	499	15	485	512	-27	-0,09	-0,20
Rep. Checa	499	3	486	512	-26	-0,20	0,00
Portugal	498	-5	489	507	-19	0,37	0,32
España	496	-1	485	508	-22	0,19	0,15
P-S-J-C (China)*	496	-17	486	508	-22	0,01	0,39
Francia	494	-7	480	508	-29	-0,07	0,11
Luxemburgo	491	2	478	504	-25	0,03	0,00
Letonia	485	-9	465	505	-40	-0,30	-0,14
Italia	478	-11	466	489	-23	-0,14	0,02
Rusia	473	-22	460	486	-25	-0,25	-0,18
Croacia	473	-12	459	486	-27	0,01	0,21
Hungría	472	-10	459	485	-26	-0,03	-0,02
Israel	469	-11	459	481	-22	0,24	-0,03
Lituania	467	-15	453	482	-29	0,16	0,33
Rep. Eslovaca	463	-7	448	478	-30	-0,34	-0,12
Grecia	459	-10	444	475	-31	0,03	0,18
Chile	457	-3	450	464	-14	0,08	0,21
Chipre ²	444	-6	424	464	-40	0,07	0,10
Bulgaria	444	-10	429	461	-31	-0,03	-0,07
Uruguay	443	-6	434	451	-17	0,11	0,20
Costa Rica	441	4	437	445	-7	0,35	0,34
Tailandia	436	2	416	451	-35	0,10	0,37
Emiratos Árabes Unidos	435	-14	416	454	-38	0,32	0,45
México	433	-1	426	440	-14	0,16	0,23
Colombia	429	-4	425	433	-8	0,05	0,23
Turquía	422	-19	411	434	-23	0,00	-0,04
Perú	418	2	414	421	-7	-0,08	0,09
Montenegro	416	-18	403	429	-26	-0,05	-0,09
Brasil	412	-9	402	421	-18	-0,04	0,20
Túnez	382	-18	375	387	-12	0,12	0,43
Irlanda	m	m	m	m	m	0,03	0,04
Polonia	m	m	m	m	m	-0,21	-0,06
Suiza	m	m	m	m	m	0,19	0,22
República Dominicana	m	m	m	m	m	0,27	0,51
Catar	m	m	m	m	m	0,12	0,23

* Las siglas P-S-J-C (China) hacen referencia a las cuatro provincias y municipios Chinas que participan en PISA: Pekín, Shanghái, Jiangsu y Cantón.

1. Las puntuaciones relativas son los residuos obtenidos de una regresión lineal combinada, en todos los países/regiones participantes, del rendimiento en la resolución colaborativa de problemas sobre el rendimiento en ciencias, comprensión lectora y matemáticas.

2. Nota de Turquía: La información incluida en este documento referente a "Chipre" hace referencia a la parte sur de la isla. No existe una sola autoridad que represente en conjunto a las comunidades turcochipriota y grecochipriota de la Isla. Turquía reconoce a la República Turca del Norte de Chipre (RTNC). Hasta que se encuentre una solución duradera y equitativa dentro del marco de las Naciones Unidas, Turquía conservará su posición respecto al «tema de Chipre». Nota de todos los Estados miembros de la Unión Europea de la OCDE y la Unión Europea: Todos los miembros de las Naciones Unidas, con la excepción de Turquía, reconocen la República de Chipre. La información contenida en el presente documento se refiere a la zona sobre la cual el Gobierno de la República de Chipre tiene control efectivo.

Observaciones: En el plano nacional/regional, los valores que son estadísticamente significativos se indican en negrita (véase el anexo A3).

Los países y regiones aparecen enumerados en orden descendente de la puntuación media de la resolución colaborativa de problemas.

Fuente: OCDE, Base de datos de PISA 2015, Tablas V.3.2, V.3.9a, V.4.3a y V.5.1.



Actividades estudiantiles, políticas escolares y competencias de colaboración

- Las actitudes hacia la colaboración son generalmente más positivas a medida que los estudiantes realizan más actividad física o asisten a más clases de educación física por semana.
- De media, en todos los países de la OCDE, los estudiantes que juegan a videojuegos fuera del centro obtienen una puntuación ligeramente inferior en la resolución colaborativa de problemas que los que no juegan a videojuegos, después de tener en cuenta el rendimiento en las tres asignaturas principales de PISA, el género y el perfil socioeconómico del alumnado y de los centros. Pero los estudiantes que acceden a Internet, al chat o a las redes sociales fuera del centro obtienen una puntuación ligeramente superior a la de los demás.
- Los estudiantes que trabajan en el hogar o cuidan de otros miembros de la familia valoran más que otros el trabajo en equipo y las relaciones.

Centros colaborativos

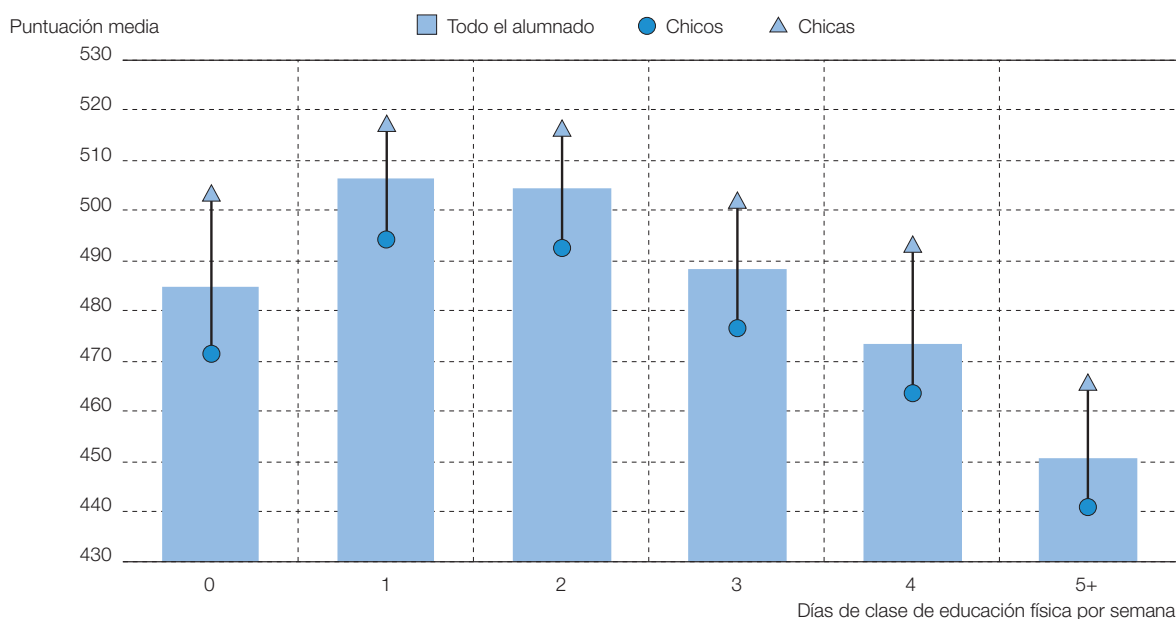
- De media, en todos los países de la OCDE, los estudiantes que afirmaron no haber sido amenazados por compañeros de centro obtienen una puntuación 18 veces más alta en la resolución colaborativa de problemas que los que afirmaron haber sido amenazados al menos unas cuantas veces al año. Asimismo, los estudiantes obtienen una puntuación 11 veces más alta por cada 10 puntos porcentuales de aumento en el número de compañeros que afirman no estar amenazados por otros estudiantes.
- La puntuación en resolución colaborativa de problemas es más alta cuando los estudiantes o sus compañeros de centro afirman que los docentes los tratan de manera justa, incluso después de tener en cuenta su rendimiento en ciencias, comprensión lectora y matemáticas.

Muchas materias escolares ofrecen oportunidades para cultivar competencias y actitudes positivas hacia la colaboración

Las competencias de colaboración se pueden enseñar y practicar en materias cognitivas, como ciencias, comprensión lectora y matemáticas: el alumnado puede trabajar, presentarse en grupos y ayudarse mutuamente para aprender la materia. Sin embargo, gran parte del esfuerzo para dominar el material enseñado suele ser realizado individualmente por el estudiante. En cambio, la colaboración es vital para muchas actividades en clase de educación física, obviamente más en los deportes en equipo, que requieren que las personas trabajen juntas en equipos para lograr un objetivo común.

Clase de educación física y rendimiento en la resolución colaborativa de problemas, por género

Rendimiento en la resolución colaborativa de problemas, promedio de la OCDE



Fuente: OCDE, Base de datos de PISA 2015, Tabla V.6.1c.

Sin embargo, hay variaciones entre países en los valores que se enfatizan en la clase de educación física. Algunos países, como Finlandia y Japón, hacen hincapié en la colaboración en lugar de la competencia en las clases de educación física; otros países, como Alemania, Letonia, Hungría y Reino Unido, hacen mayor hincapié en la competencia y en el logro de la mejor marca personal. Desafortunadamente, los datos transversales de PISA no pueden indicar qué enfoque es más efectivo para desarrollar competencias de colaboración.

Sin embargo, lo que sí muestran los datos es que el alumnado que asiste a clases de educación física una o dos veces por semana obtiene los mejores resultados en la resolución colaborativa de problemas. Después de tener en cuenta el rendimiento en las tres materias principales de PISA, los estudiantes que asisten entre cero y tres días a clases de educación física por semana obtienen una puntuación similar, y una puntuación superior a la de los que asisten cuatro o más días por semana.

Se puede animar al alumnado a que interactúe con otras personas de diferentes orígenes

Los volúmenes anteriores de PISA han documentado de forma sólida que el alumnado con ventajas socioeconómicas obtuvo mejores resultados en ciencias, comprensión lectora y matemáticas que el alumnado desaventajado. Esto también es válido para el rendimiento en la resolución colaborativa de problemas.

Sin embargo, esta relación con el nivel socioeconómico no se aplica sistemáticamente en todos los sistemas educativos cuando se observa únicamente el aspecto colaborativo de las puntuaciones de los estudiantes en la resolución de problemas (es decir, una vez que se tiene en cuenta el rendimiento en ciencias, comprensión lectora y matemáticas). En todo caso, el alumnado con un nivel socioeconómico más bajo suele tener mejores resultados que los estudiantes con un nivel socioeconómico más alto en relación con su rendimiento en las tres asignaturas básicas de PISA, aunque esta relación es muy variable en los distintos sistemas educativos.

En otras palabras, no existe una relación clara entre la situación socioeconómica y la capacidad de los estudiantes para trabajar productivamente con otros. El alumnado desaventajados son más propensos a valorar el trabajo en equipo, tal vez porque aprecian más el impulso adicional que el trabajo en equipo puede aportar a su propio rendimiento. Del mismo modo, no hay grandes diferencias entre las competencias de colaboración del alumnado inmigrante y no inmigrante.

Uno de los factores demográficos relacionados con el aspecto colaborativo del rendimiento en esta evaluación es la concentración de alumnado inmigrante en el centro. Los estudiantes no inmigrantes tienden a obtener mejores resultados en los aspectos específicos de la evaluación de la colaboración cuando asisten a centros con una mayor proporción de estudiantes inmigrantes. Sin embargo, este resultado no puede generalizarse a la diversidad socioeconómica dentro de los centros. Los sistemas educativos deberían investigar si, en su propio contexto, la diversidad y el contacto de los estudiantes con aquellos que son diferentes a ellos y que pueden tener puntos de vista diferentes pueden ayudar a desarrollar competencias de colaboración.

Los chicos necesitan ayuda para desarrollar competencias de colaboración más fuertes, pero no nos olvidemos de las chicas

Las chicas superan a los chicos en la resolución colaborativa de problemas en todos los sistemas educativos, tanto antes como después de tener en cuenta el rendimiento en ciencias, comprensión lectora y matemáticas. El tamaño relativo de las diferencias de género en el rendimiento en la resolución colaborativa de problemas es aún mayor que en comprensión lectora, donde las chicas también superan a los chicos en todos los sistemas educativos. Estas diferencias de género contrastan con la de la evaluación individual de resolución de problemas de PISA 2012, en la que los chicos superan a las chicas.

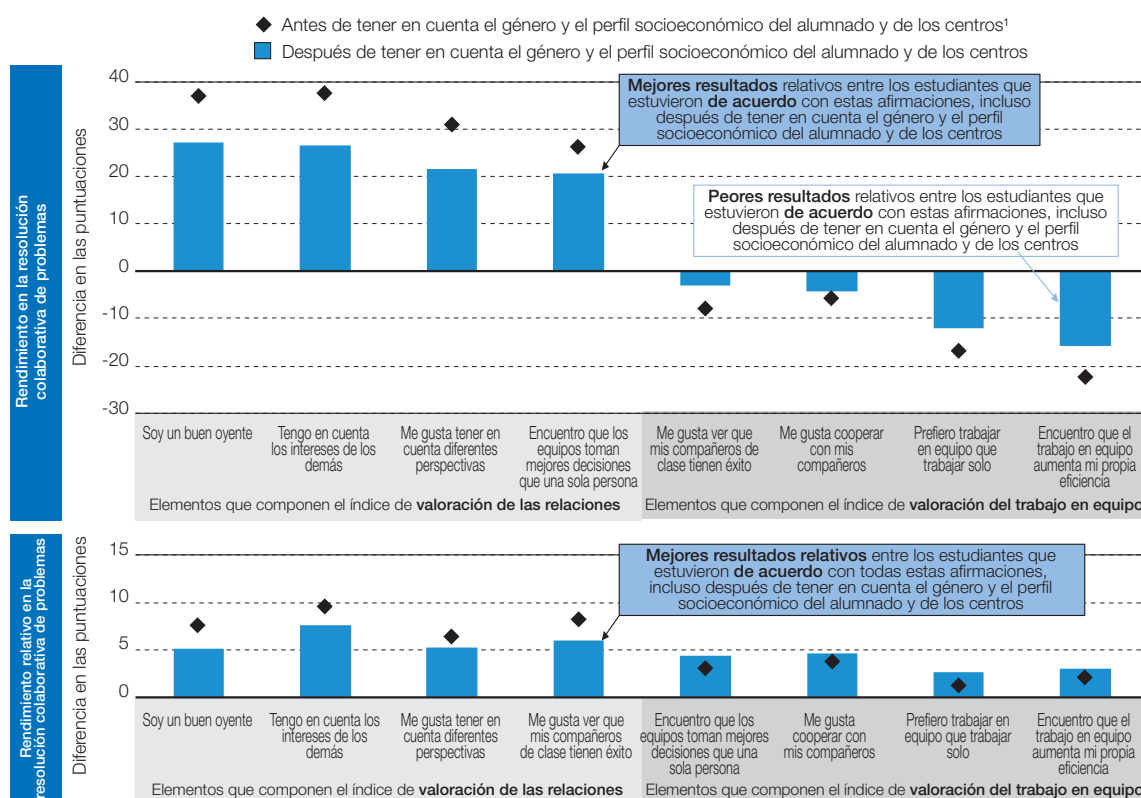
Las chicas tienen actitudes más positivas hacia las relaciones, lo que significa que tienden a interesarse por las opiniones de los demás y quieren que los demás tengan éxito. Por otra parte, se observa que los chicos tienen actitudes más positivas hacia el trabajo en equipo: ven los beneficios instrumentales del trabajo en equipo y cómo la colaboración puede ayudarles a trabajar de manera más eficaz y eficiente. Dado que las actitudes positivas hacia la colaboración (ya sea hacia las relaciones o hacia el trabajo en equipo) están correlacionadas positivamente con el componente relativo a la colaboración del rendimiento en esta evaluación, los sistemas educativos deberían considerar la posibilidad de fomentar el aprecio de los chicos por los demás.

Sin embargo, aunque las chicas superan a los chicos, de media, hay una gran coincidencia en su distribución de puntuaciones, y muchas chicas también alcanzan niveles bajos de competencia en la resolución colaborativa de problemas. Los centros deben apoyar tanto a los chicos como a las chicas que tienen problemas para establecer relaciones saludables, positivas y de apoyo mutuo con los demás.



Actitudes hacia la colaboración y el rendimiento en la resolución colaborativa de problemas

Diferencia de resultados en el rendimiento entre aquellos que estuvieron de acuerdo/fuertemente de acuerdo con cada declaración y aquellos que estuvieron en desacuerdo/fuertemente en desacuerdo con la declaración, media de la OCDE



1. El perfil socioeconómico se mide por el índice PISA de situación económica, social y cultural (ISEC).

Observaciones: Todas las diferencias son estadísticamente significativas (véase el anexo A3).

El rendimiento relativo se refiere al rendimiento residual, atribuible a las competencias puramente de "resolución colaborativa de problemas", después de tener en cuenta el rendimiento en ciencias, comprensión lectora y matemáticas en una regresión realizada en todo el alumnado a escala nacional.

Las declaraciones acerca de las actitudes hacia la colaboración se enumeran en orden descendente según la diferencia en las puntuaciones en la resolución colaborativa de problemas entre los estudiantes que estuvieron de acuerdo/fuertemente de acuerdo y aquellos que estuvieron en desacuerdo/fuertemente en desacuerdo con las declaraciones anteriores.

Fuente: OCDE, Base de datos PISA 2015, Tablas V.5.2a-h.

La calidad del entorno de aprendizaje en el centro puede influir en las actitudes del alumnado hacia la colaboración

Los resultados muestran que los estudiantes que establecen relaciones más positivas con sus compañeros, docentes y padres tienden a obtener una puntuación más alta en la resolución colaborativa de problemas, al igual que otros estudiantes en el centro. La buena noticia es que la mayoría de estudiantes, docentes y directores describen un ambiente de aprendizaje positivo en sus centros. Pero demasiados estudiantes afirmaron que se sienten aislados en el centro, son intimidados repetidamente o son tratados injustamente por el profesorado. Los centros pueden ayudar identificando a los estudiantes que están socialmente aislados, organizando actividades para fomentar relaciones constructivas en el centro, proporcionando formación al profesorado sobre la gestión del aula y adoptando un enfoque integral del centro para evitar el acoso escolar.

¿Cómo puede el alumnado desarrollar relaciones sólidas? En línea, en casa, pero no a través de los videojuegos

Una de las formas en que los chicos entablan relaciones es en línea, a través de salas de chat en Internet o redes sociales. En el pasado, los estudiantes se reunían cara a cara con sus amigos durante la hora del almuerzo o después de las clases, o los llamaban y hablaban por teléfono desde su casa. Hoy en día, el alumnado utiliza Facebook, WeChat, WhatsApp, Twitter, Instagram y otras aplicaciones para ponerse en contacto inmediato con sus amigos. Si sus amigos no están en línea, pueden dejar mensajes que sus amigos pueden leer cada vez que se conectan de nuevo.

Esto puede parecer un método superficial para entablar relaciones, uno que va en contra de la sabiduría recibida de que es el tiempo que pasamos juntos lo que forja amistades. Pero en un mundo cada vez más virtual, tal vez los jóvenes de la actualidad se están entrenando a sí mismos sin darse cuenta para convertirse en mejores solucionadores de problemas de colaboración simplemente conectándose a Internet.

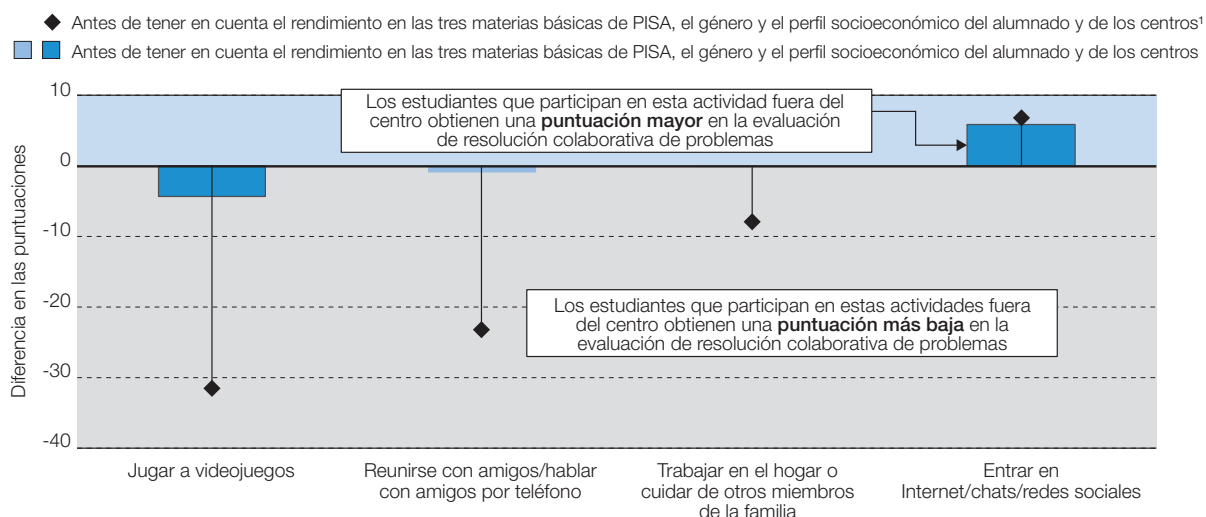
Otra forma en que el alumnado puede entablar relaciones más sólidas sin salir de su propia casa es desarrollar mejores relaciones con los que están en el hogar. Muchos estudiantes hacen tareas de la casa o cuidan de un miembro de la familia. Estas tareas pueden permitirles desarrollar un mayor sentido de responsabilidad hacia los demás, ya que los miembros de su familia cuentan con ellos para contribuir al hogar. Pasar tiempo con los miembros de la familia que uno está cuidando también da a los estudiantes la oportunidad de entablar relaciones con otros; muy parecido al concepto de "oportunidad de aprender" en las materias principales del PISA.

Pero los hechos observados en PISA también muestran que los estudiantes que juegan a videojuegos obtienen peores resultados en los elementos colaborativos de la evaluación que los que no lo hacen, algo que se observa en casi todos los sistemas educativos participantes. Por el contrario, los estudiantes que utilizan Internet, chats o redes sociales fuera del centro obtienen puntuaciones tan buenas como los que no lo hacen, si no mejores. Y mientras que los estudiantes que usan Internet, chats o redes sociales, juegan a videojuegos, o trabajan en el hogar o cuidan de los miembros de la familia, valoran más el trabajo en equipo que los que no lo hacen, aquellos que usan estas formas de comunicación en línea o que ayudan en casa también son más propensos a valorar las relaciones, mientras que los estudiantes que juegan a videojuegos lo son menos.

La participación en estas actividades suele estar fuera del alcance del plan de estudios. Cada una de estas actividades también tiene consecuencias no necesariamente relacionadas con la colaboración. Por ejemplo, la proliferación de redes sociales significa que los estudiantes pueden seguir sufriendo acoso mientras están en casa, cuando en el pasado, el acoso finalizaba la mayoría de veces una vez que abandonaban el centro educativo. Los legisladores deben considerar los beneficios e inconvenientes de cada una de estas actividades (uso de Internet, salas de chat y redes sociales; trabajo en el hogar y cuidado de los miembros de la familia; uso de los videojuegos) y lo que significan para las habilidades de colaboración de los jóvenes y su capacidad de utilizar estas competencias para resolver problemas.

Actividades antes y después del horario escolar, y rendimiento en la resolución colaborativa de problemas

Diferencia en el rendimiento de la resolución colaborativa de problemas entre los estudiantes que declararon haber participado en estas actividades antes o después de clase y los que afirmaron no haberlo hecho, media de la OCDE



1. El perfil socioeconómico se mide por el índice PISA de situación económica, social y cultural (ISEC).

Observaciones: Las diferencias en las puntuaciones que son estadísticamente significativas se muestran en un tono más oscuro. Todas las diferencias antes de tener en cuenta el rendimiento en las tres materias básicas de PISA, el género y el perfil socioeconómico del alumnado y de los centros son estadísticamente significativas (véase el Anexo A3).

Se preguntó a los estudiantes si habían participado en estas actividades antes o después de clase en el día lectivo más reciente antes de la evaluación PISA. Las actividades se enumeran en orden ascendente según la diferencia en las puntuaciones en resolución colaborativa de problemas, después de tener en cuenta el rendimiento en las materias básicas de PISA, el género y el perfil socioeconómico del alumnado y de los centros.

Fuente: OCDE, Base de datos PISA 2015, Tablas V.6.7a-d.

Para más información

Contacte con: Jeffrey Mo (Jeffrey.Mo@oecd.org)

Consulte: OCDE (2017), *Resultados PISA 2015 (Volumen III): El bienestar de los estudiantes*, OECD Publishing, París, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264273856-en>

OCDE (2017), *Resultados PISA 2015 (Vol V): Resolución colaborativa de problemas*, OECD Publishing, París, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264285521-en>

El próximo mes: ¿Hacer demasiados exámenes es malo para el rendimiento y el bienestar del alumnado?

Este documento se publica bajo la responsabilidad del secretario general de la OCDE. Las opiniones expresadas y los argumentos utilizados en el mismo no reflejan necesariamente las opiniones oficiales de los países miembros de la OCDE.

Este documento, así como cualquier dato y mapa incluidos en el mismo no conllevan perjuicio alguno respecto al estatus o soberanía de ningún territorio, a la delimitación de las fronteras y límites internacionales, ni al nombre de ningún territorio, ciudad o zona.

Los datos estadísticos para Israel son proporcionados por y bajo la responsabilidad de las autoridades israelíes competentes. El uso de estos datos por la OCDE se realiza sin perjuicio del estatuto de los Altos del Golán, Jerusalén Este y los asentamientos israelíes en Cisjordania bajo los términos del derecho internacional

Esta traducción no ha sido realizada por la OCDE y por lo tanto no se considera una traducción oficial de la OCDE. La calidad de la traducción y su coherencia con el texto original de la obra son responsabilidad exclusiva del autor o autores de la traducción. En caso de discrepancia entre la obra original y la traducción, solo se considerará válido el texto de la obra original.

Este trabajo está disponible bajo la *licencia de Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0 IGO* (CC BY-NC-SA 3.0 IGO). Para obtener información detallada sobre las características y condiciones de la licencia, así como el posible uso comercial de este trabajo o el uso de datos de PISA, consulte *las Condiciones generales* en www.oecd.org.



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN
Y FORMACIÓN PROFESIONAL

SECRETARÍA DE ESTADO
DE EDUCACIÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE EVALUACIÓN
Y COOPERACIÓN TERRITORIAL

inee Instituto Nacional
de Evaluación
Educativa

